

Rui Manuel Ferreira da Silva

**Globalização e currículo: atores e processos.  
Um estudo exploratório na Guiné-Bissau.**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Rui Manuel Ferreira da Silva

**Globalização e currículo: atores e processos.  
Um estudo exploratório na Guiné-Bissau.**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Prof. Doutor José Augusto Pacheco**  
e da  
**Doutora Isabel Maria da Torre Carvalho Viana**

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem a importante colaboração de diversas pessoas, às quais gostaria de deixar o meu reconhecido agradecimento:

Aos meus orientadores professor doutor José Augusto Pacheco pelo incentivo, feedback permanente, rápido e eficaz de forma virtual e presencial, este último com uma relação invejável tempo despendido trabalho produzido, e à doutora Isabel Viana pelo feedback permanente à velocidade de banda larga e pelo incentivo e problematização constantes.

Ao Júlio, pelos conselhos sábios, amizade, bom humor, incentivo, troca de ideias, muitas vezes *dolorosas*, e pelo tempo extra que me disponibilizou para me poder dedicar a este trabalho.

À Elizabeth pela preciosa ajuda na revisão da tradução do resumo para inglês.

Às *GEEDinhas* pelo apoio, incentivo e troca de ideias.

Ao IPAD, em particular ao Fábio Sousa, pela autorização para a utilização do documento do PASEG.

Aos professores e alunos da Guiné-Bissau que nos dão lições de resiliência e que nos ensinam que *djito tem*.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, pelo incentivo e apoio.

À dona Teresa e ao senhor Fernando por também serem meus pais e nos apoiarem e acarinharem sempre e à Rita pelo incentivo, companhia e apoio.

À Betty Betty por me acompanhar nas longas noites de trabalho durante o mês de agosto.

E *last but not least* à Joana e à Jasmim por serem o meu outro eu, me inspirarem, completarem e me perdoarem o tempo que não pude passar com elas.



**Globalização e currículo: atores e processos.**

Um estudo exploratório na Guiné-Bissau.

**Resumo**

Os sistemas educativos possuem um grande potencial para explorar as questões inerentes à(s) globalização(ões), tendo esta(s) ao longo do tempo vindo a influenciar a educação e o currículo a vários níveis, contribuindo para a criação de paradoxos e tensões e para a crescente importância que vem sendo dada à educação.

Com o presente trabalho pretende-se inferir em que medida agendas globalmente estruturadas interferem/influenciam as decisões curriculares a nível nacional na área da educação nos países em desenvolvimento, em especial o papel da cooperação internacional (multilateral e/ou bilateral - Banco Mundial, Cooperação Portuguesa, UEMOA, UNESCO e UNICEF), tendo como foco um país periférico do sistema mundial, a Guiné-Bissau.

Neste sentido, com o presente estudo exploratório, pretende-se contribuir para compreender e interpretar melhor as políticas associadas ao currículo, ao desenvolvimento curricular e às decisões educativas na Guiné-Bissau, partindo do referencial teórico que enquadra este trabalho e que explora os conceitos de globalização/globalizações, a relação entre globalização, educação e currículo e a influência das organizações internacionais nas decisões educativas.

Recorre-se a um *corpus* documental, para a realização de análise de conteúdo de dados invocados de forma a colocar em evidência o conteúdo manifesto e o conteúdo latente dos seguintes documentos guineenses: a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 4/2011), o documento do Programa da Cooperação Portuguesa, a Carta Política do Sector Educativo, o Plano Nacional de Acção da Educação para Todos e a Diretiva n.º3/2007/CM/UEMOA. São também utilizadas notas de campo, recolhidas no período de setembro de 2009 a julho de 2011, no decorrer de sete deslocações à Guiné-Bissau, com a duração média de 10 dias cada.

A análise dos dados empíricos evidencia que há uma tendência no presente estudo para a homogeneização das políticas curriculares, pelo menos ao nível político-administrativo, colocando a educação ao serviço da formação de trabalhadores assentes na transmissão de competências sociais moldadas por uma organização curricular conectiva, onde as competências para a vida e a educação para a cultura da paz, cidadania e direitos humanos têm uma forte presença. O currículo está a ganhar centralidade como veículo de conhecimento, sendo visto o sistema educativo cada vez mais como um serviço público gerido por privados, assistindo-se a uma crescente *retaylorização* das práticas curriculares. Contudo, ocorrem situações de *crioulização* de conceitos trazidos de outros sistemas educativos e contextos e um foco no direito à educação básica obrigatória e de qualidade.



**Globalisation and curriculum: actors and processes.**

An exploratory study in Guinea-Bissau.

**Abstract**

National school systems over time have great potential for exploring questions regarding globalisation(s), which have come to influence education and curriculum at various levels, contributing to the creation of paradoxes and tensions, and to the growing importance that is attributed to education.

The present work aims to see to what extent globally structured agendas for education interfere with/influence curriculum decisions at the national level in developing countries, especially the role of international cooperation (multilateral and/ or bilateral - World Bank, Portuguese Cooperation, UEMOA, UNESCO and UNICEF), focusing on Guinea-Bissau, a peripheral country of the world system.

In this sense, the present exploratory study aims to contribute towards a better understanding and interpretation of policies associated with the curriculum, with curriculum development and with educational decisions in Guinea-Bissau within a theoretical framework that explores the concepts of Globalisation/Globalisations, the relationship between globalisation, education and curriculum and the influence of international organizations in educational decisions.

The content analysis of a *corpus* of documents demonstrates the manifest and latent content of the following Guinean documents: Law No. 4/2011, the document from the Portuguese Cooperation Programme, the Education Sector Policy Paper, the Education for All National Plan of Action and Policy No. 3/2007/CM/UEMOA. The study also draws on field notes collected from September 2009 to July 2011, during seven visits to Guinea-Bissau, with the average duration of 10 days each.

The empirical data shows that there is a tendency for the homogenization of curriculum policies, at least in the political-administrative context, putting the training of workers first, as the main goal of education, based on the transmission of social skills shaped by the principle of connectivity, where life skills and education for a culture of peace, citizenship and human rights have a strong presence. The curriculum is gaining centrality as a vehicle of knowledge, education is increasingly seen as a public service operated by the private sector and there is a growing back to Tyler of curricular practices. However, situations of the *creolization* of concepts also occur, brought from other education systems and contexts and a focus on the right to a quality and compulsory primary education.





## Índice

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Índice de quadros.....xi

Índice de figuras.....xi

Lista de abreviaturas e siglas ..... xii

Introdução..... 1

Capítulo I – Problemática da investigação ..... 5

1.1. Contextualização e identificação do problema ..... 5

1.2. Objetivos e limitações..... 14

Capítulo II – Educação e currículo em contexto de globalização ..... 17

2.1 O conceito de globalização/globalizações ..... 17

2.2 Globalização, educação e currículo ..... 21

2.3 As Organizações Internacionais e a sua influência..... 27

2.4 Referentes da globalização na educação e no currículo ..... 29

Capítulo III – Enquadramento metodológico ..... 33

3.1 Abordagem metodológica ..... 33

3.2 Guiné-Bissau - breve contextualização..... 35

3.3 Banco Mundial, Cooperação Portuguesa, UEMOA, UNESCO e UNICEF - breve caracterização ..... 42

3.3.1 Banco Mundial ..... 42

3.3.2 Cooperação Portuguesa..... 43

3.3.3 UEMOA ..... 44

3.3.4 UNESCO ..... 45

3.3.5 UNICEF ..... 46

3.4 Técnicas de recolha e análise de dados ..... 49

3.5 Questões éticas da investigação ..... 52

Capítulo IV – Descrição e interpretação dos resultados..... 53

4.1 Descrição e análise das categorias e respetivos referentes ..... 53

4.2 Interpretação dos resultados..... 57

4.2.1 Centralidade do currículo como veículo de conhecimento..... 60

4.2.2 Privatização de serviços..... 62

4.2.3 Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos ..... 65

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 4.2.4 | Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma.....                          | 67  |
| 4.2.5 | Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada.....   | 69  |
| 4.2.6 | <i>Retylerização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum ..... | 77  |
| 4.2.7 | Balkanização do conhecimento escolar .....  | 80  |
|       | Conclusão .....   | 85  |
|       | Referências bibliográficas .....  | 93  |
|       | Fontes documentais .....  | 104 |
|       | Anexo.....  | 107 |

**Índice de quadros**

|   |    |
|---|----|
| Quadro I - Características de um possível modelo comum de escola.....                 | 22 |
| Quadro II - Paradoxos e tensões das reformas educativas.....                          | 22 |
| Quadro III - Potencialidade Vs fragilidades de um estudo de caso .....                | 35 |
| Quadro IV - Organização do sistema educativo antes da aprovação da LBSE.....          | 41 |
| Quadro V - Organização do sistema educativo depois da aprovação da LBSE.....          | 41 |
| Quadro VI - Categorias e referentes .....   | 53 |
| Quadro VII - Frequência das Unidades de Registo .....                                 | 58 |
| Quadro VIII - Frequência das Unidades de Registo por categoria em cada documento..... | 59 |

**Índice de figuras**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Hierarquia social do multilinguismo na Guiné-Bissau..... | 40 |
|---|----|

## **Lista de abreviaturas e siglas**

APD – Ajuda pública ao desenvolvimento;

CaPoSE - Carta política do sector educativo;

CEMC - Cultura educacional mundial comum

CONFEMEN - Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage;

DLBSE - Lei de bases do sistema educativo;

DUEMOA - Diretiva n.º3/2007/CM/UEMOA;

FMI - Fundo monetário internacional;

IPAD - Instituto português de apoio ao desenvolvimento;

LBSE - Lei de bases do sistema educativo;

LM - Língua materna;

MNE - Ministério dos negócios estrangeiros;

OCDE - Organização para a cooperação e desenvolvimento económico;

ODM - Objetivos de desenvolvimento do milénio;

ONGs – Organizações não-governamentais;

OSC - Organizações da sociedade civil;

PAIGC - Partido africano da independência da Guiné e Cabo Verde;

PASEC - Programa de análise dos sistemas educativos da CONFEMEN;

PCOP - Programa da cooperação portuguesa;

PISA - *Programme for international student assessment*;

PNAEPT - Plano nacional de ação da educação para todos;

PRSP - Poverty reduction strategy paper;

TIC - Tecnologias da informação e comunicação;

UEMOA - União económica e monetária da África ocidental;

UNESCO - Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura;

UNICEF – Fundo das nações unidas para a infância;

VIH/SIDA – Vírus da imunodeficiência humana/ síndrome da imunodeficiência adquirida.

“A onça que nasceu na entrada do tempo seco, quando caem as primeiras chuvas, logo comenta: nunca vi chover tanto.”

Provérbio Felupe

## Introdução

Globalização é um termo partilhado por um grande número de indivíduos, independentemente do local onde vivem, sendo mais frequente o seu uso a partir da segunda metade do século XX com o final da guerra fria, predominando uma perspectiva neoliberal e hegemónica. Mesmo que não seja verbalizado, os seus efeitos são sentidos especialmente a nível económico, político e cultural, em especial nos pequenos países e países frágeis (Charlot, 2007; Pacheco & Pereira, 2007; Kanu, 2005; Thomas, 2005; Dale, 2004; Dale & Robertson, 2004; Morgado & Ferreira, 2004; Santos 2002; 2006; Hallak, 2000).

Ao longo do tempo, a globalização tem vindo a influenciar a educação e o currículo a vários níveis, contribuindo para a crescente importância que vem sendo dada à educação e pela criação de paradoxos e tensões tais como: descentralização *Vs* estandardização/ padronização; autonomia *Vs* controlo dos professores; e instrução centrada nos alunos *Vs* centrada nos conteúdos (Anderson-Levitt, 2003). A mesma autora salienta que “the domain of national school systems is one of the richest areas for exploring questions about globalization” (*idem, ibidem*: 1).

No que concerne à educação, a(s) globalização(ões) (Santos, 2002; 2006; Dale & Robertson, 2004) contribuem para a *retylerização*<sup>1</sup> das práticas curriculares (Pacheco & Pereira, 2007), seguindo os estados agendas globalmente estruturadas (Dale, 2004), passando as organizações internacionais de âmbito supranacional e transnacional [e.g. União Europeia, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial, União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)] a ter uma maior importância na definição de prioridades, de estratégias e de políticas, reduzindo o papel dos estados-nação e a sua capacidade para a tomada de decisões.

Associado ao currículo, ao desenvolvimento curricular e às decisões educativas estão os diferentes contextos/ níveis de decisão curricular – político-administrativo, de gestão e de realização (Pacheco, 2007). O primeiro resulta de decisões político-administrativas, portanto de nível macro, o segundo resulta das decisões tomadas ao nível da região, escola e comunidade, constituindo o nível

---

<sup>1</sup> Entende-se por esta palavra o regresso a Tyler, aceitando-se que o currículo é um plano, definido pela administração (normativo), embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada.

meso e o terceiro, considerado de nível micro, corresponde em grande medida ao que ocorre no interior das salas de aula. A(s) globalização(ões) influenciam essencialmente o currículo no contexto/ nível de decisão curricular político-administrativo (Anderson-Levitt, 2003; 2008), inserindo-se este estudo empírico precisamente neste nível macro de decisões curriculares, uma vez que se analisa, à luz dos referentes curriculares da globalização, a intervenção do Banco Mundial, da Cooperação Portuguesa, da UEMOA, da UNESCO e do UNICEF na Guiné-Bissau, onde uma miríade de organizações internacionais intervêm devido à sua condição pós-colonial e à classificação como estado frágil por parte de organizações como o Banco Mundial e a OCDE (OCDE, 2009; Banco Mundial, 2007).

No capítulo II, discute-se a perspetiva do pós-colonialismo por este ajudar a “increase our understanding of the relations between globalisation, context and difference” (Crossley & Watson, 2003: 66), porque a “globalization is consistent with colonization or neocolonization in that it seeks to “universalize” and “internationalize” the Western concepts of knowledge and science, thus continuing the marginalization of non-Western knowledge systems” (Shizha, 2005: 72), e por se tratar de um estudo empírico que analisa, embora de forma exploratória, a Guiné-Bissau, país que esteve sob domínio colonial português e que declarou unilateralmente a independência em 1973 (Chabal, 2002a; 2002b).

Na Guiné-Bissau, o sistema educativo apresenta várias debilidades, quer ao nível de acesso e qualidade, dependendo bastante da ajuda externa, mas apresenta, ao mesmo tempo, uma enorme resiliência, sendo esta uma das características dos sistemas educativos em contexto de emergência/ fragilidade/ reconstrução pós-conflito (Brannelly, Ndaruhutse & Rigaud, 2009; Banco Mundial, 2005; Nicolai, 2009).

Neste estudo empírico realiza-se um estudo de caso da Guiné-Bissau, recorrendo-se a um *corpus* documental. Efetuando-se análise de conteúdo dos seguintes documentos: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 4/2011), o documento do Programa da Cooperação Portuguesa, a Carta Política do Sector Educativo, o Plano Nacional de Acção da Educação para Todos e a Diretiva n.º3/2007/CM/UEMOA.

A escolha desta temática prende-se com o interesse em compreender o complexo e atual processo de construção de políticas curriculares e a forma como as organizações internacionais intervêm, tendo como foco um país periférico do sistema mundial.

O presente estudo empírico está organizado em quatro capítulos. O primeiro aborda a problemática da investigação realizando uma contextualização e identificação do problema

recorrendo-se à realização do estado da arte onde se expõem vários estudos empíricos que tratam assuntos similares ao do presente trabalho. Termina com a apresentação dos objetivos e limitações. O segundo capítulo denominado *Educação e currículo em contexto de globalização*, constitui o enquadramento teórico sobre o qual este estudo empírico assenta, incidindo sobre a exploração do conceito de globalização/globalizações, esclarecendo de seguida a relação entre globalização, educação e currículo, seguindo-se a análise da influência das organizações internacionais, terminando com a identificação dos referentes da globalização na educação e no currículo segundo vários autores (Pacheco, 2009; Zajda, 2009; Machado, 2008; Azevedo, 2007; Charlot, 2007; Pacheco & Pereira, 2007; Robertson *et al.*, 2007; Geo-Jaja & Zajda, 2005; Dale, 2004; Morgado & Ferreira, 2004; Anderson-Levitt, 2003; 2008; Smith, 2003; Teodoro, 2001; 2003a; 2003b; Meyer, 2000). No terceiro capítulo é descrita a abordagem metodológica, seguindo-se uma breve contextualização do estudo de caso, a Guiné-Bissau, focando aspetos políticos, sociais e do sistema educativo, seguindo-se as organizações internacionais analisadas (Banco Mundial Cooperação Portuguesa, UEMOA, UNESCO e UNICEF). De seguida, caracteriza-se a amostra, os métodos de recolha de dados, passando pela análise e interpretação dos dados e *design* de investigação terminando com a abordagem das questões éticas da investigação. O quarto capítulo trata a descrição e análise dos dados iniciando com a descrição e explicação das categorias e respetivos referentes da análise de conteúdo, seguindo-se a descrição e análise dos dados por cada categoria.

Por fim, conclui-se a dissertação com a apresentação das conclusões do presente estudo empírico, indicando os principais resultados e pontos para futuras investigações, seguindo-se as referências bibliográficas, as fontes documentais e os anexos.





## Capítulo I – Problemática da investigação

O presente capítulo pretende contextualizar e identificar o problema recorrendo ao estado da arte que procura em estudo empíricos com características similares a este, perceber que tipos de estudos são, que metodologia seguiram, que resultados e recomendações realizam, terminando com a descrição dos objetivos e limitações do presente estudo empírico.

### 1.1. Contextualização e identificação do problema

O presente estudo pretende problematizar, embora de forma exploratória, o papel da cooperação internacional no processo de construção de políticas educativas e curriculares na Guiné-Bissau, com foco na Cooperação Portuguesa<sup>2</sup> e nas organizações multilaterais - Banco Mundial, UEMOA, UNESCO e UNICEF, sendo, desta forma, o tema escolhido para o presente estudo empírico o da globalização e currículo. Trata-se de um tema atual e relevante, uma vez que os Estados seguem cada vez mais agendas globalmente estruturadas (Dale, 2004), estando a globalização, essencialmente a sua vertente económica, a influenciar o nosso rumo a todos os níveis.

A motivação para a seleção do problema para este estudo empírico pode ser classificada a dois níveis, a pessoal e a profissional. A pessoal, pelo interesse no desenvolvimento curricular e, em particular, na relação entre globalização e currículo, sobretudo na compreensão da forma como agendas globalmente estruturadas interferem/influenciam a nível macro, meso e micro as decisões a nível nacional na área da educação nos países em desenvolvimento, precisamente o papel da cooperação internacional (multilateral e/ou bilateral). Esta motivação está inteiramente ligada à segunda, a profissional, pois advém do trabalho que tenho desenvolvido nos últimos sete anos em projetos e programas de cooperação para o desenvolvimento na área da educação de forma mais operacional no terreno em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor-Leste, sempre com uma componente de investigação.

Ao longo deste tempo, tivemos a oportunidade de observar e participar em vários destes processos hegemónicos e contra hegemónicos, apercebendo-nos de tensões e paradoxos da forma como se processa o desenvolvimento curricular e se desenvolvem reformas educativas, e como as agendas das organizações internacionais moldam os sistemas educativos dos países. Muitas destas situações originaram uma sensação de *mixed feelings*, outras de problematização e

---

<sup>2</sup> Ao longo do presente estudo quando fazemos referência à Cooperação Portuguesa, estamos somente a ter em consideração a cooperação bilateral, e não o cofinanciamento das ONG e outras organizações.

questionamento, como por exemplo, como dez pessoas numa sala a milhares de quilómetros de distância de um país definem parte do seu futuro e impõem condicionalismos que os obrigam a implementar determinadas medidas.

Durante estas experiências muitas questões foram-nos surgindo, tais como:

O que leva um país a aceitar as medidas que lhe são impostas?

De que modo estas organizações conseguem impor as medidas que querem?

Que ideologia e pressupostos norteiam a implementação dessas medidas?

Como ocorre esta interferência nos diferentes contextos/ níveis de decisão curricular (político-administrativo, gestão e realização)?

Como ocorrem as transferências curriculares entre países e como estas são implementadas?

Qual o papel dos técnicos dos ministérios da educação na tomada de decisões?

Quais as motivações não explícitas que estão subjacentes às organizações internacionais para a promoção das suas agendas?

Qual o poder de negociação dos ministérios da educação?

Que contra forças aparecem e moldam as reformas educativas a nível local?

É possível não seguir as propostas hegemónicas das organizações internacionais?

Como e quando certas preferências por determinados conteúdos curriculares emergem?

Como se consegue desenvolver um processo de desenvolvimento curricular em condições de fragilidade/ pós-conflito com as pressões e condicionalismos das agendas internacionais?

Por onde se deve iniciar a reconstrução de um sistema educativo em situações de pós-conflito?

Como pode haver uma *sustentabilidade* curricular?

Como se pode garantir que os processos de desenvolvimento curricular são democráticos e dão a voz a todos, especialmente aos mais marginalizados?

Até aqui ficou expresso, embora que de forma resumida, o caminho percorrido até chegar a este ponto, as razões e motivações inerentes à escolha do tema do presente estudo empírico.

O aprofundamento teórico e empírico que resulta do presente trabalho beneficiará diretamente o nosso trabalho, para além de contribuir para o estado da arte nesta área, dando relevo ao contexto da Guiné-Bissau, país periférico do sistema mundial sobre o qual existem poucos estudos sobre o sistema educativo. A este respeito, Crossley (2010) salienta que na última década tem aumentado a marginalização no acesso à investigação internacional e a financiamentos dos pequenos estados, como é o caso da Guiné-Bissau.

Encontra-se bem documentada a influência das organizações internacionais nos sistemas educativos dos diferentes países (Bhatta, 2011; Pacheco, 2011; Teodoro & Estrela, 2010; Pacheco, 2009; Zajda, 2009; Charlot, 2007; Pacheco & Pereira, 2007; Geo-Jaja & Zajda, 2005; Anderson-Levitt, 2003; 2008; Samoff, 2003; Teodoro, 2003a; Hallak, 2001; Burbules & Torres, 2000; Meyer, 2000). Todas estas organizações, nascidas no final da Segunda Guerra Mundial, são produto da criação de diferentes estados para tentar resolver problemas comuns que não podem ser resolvidos cada um de forma isolada, estando a assistir-se a um aumento do seu papel na criação de agendas globais, essencialmente sob a influência da globalização (Dale, 2004; Tarabini, 2010). A título de exemplo, pode-se referir o caso da OCDE, que foi criada para coordenar o Plano Marshall, tendo-se progressivamente reconfigurado, sendo atualmente um dos organismos supranacionais que maior importância tem na área da educação, essencialmente dos 34 países membros, mas também em países mais periféricos do sistema mundial através do seu Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (Robertson *et al.*, 2007).

As organizações internacionais não promovem unicamente modelos de educação para o desenvolvimento nacional, mas determinam a forma como as reformas educativas são conduzidas, delineando prioridades, o *design* da investigação e sua posterior utilização e implementação nas reformas educativas, na forma como certas iniciativas políticas são selecionadas, providas e avaliadas. Vários estudos empíricos (Bhatta, 2011; Teodoro & Estrela, 2010; Vieira, 2005; Anderson-Levitt & Diallo, 2003; Balarin, 2008; Hatch & Honig, 2003; Napier, 2003; Ouyang, 2003; Reed-Danahay, 2003; Robertson *et al.*, 2007; Rosen, 2003; Stambach, 2003) confirmam esta influência e a convergência a nível mundial dos sistemas educativos, no entanto verifica-se que estão a acontecer essencialmente no contexto/ nível de decisão curricular político-administrativo.

Dos estudos referidos anteriormente, o de Anderson-Levitt & Diallo (2003), refere um estudo empírico desenvolvido na Guiné-Conacri, que segue como metodologia a observação participante de turmas do 1.º e 2.º anos de escolaridade, entrevistas a professores, inquéritos por questionários a 100 professores e formadores de professores, entrevistas a *staff* do Ministério da Educação e da formação de professores, sendo que as escolas selecionadas são do meio urbano e rural, na capital e em diferentes regiões da Guiné-Conacri. As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: houve uma reforma vinda do exterior que foi transformada numa *coisa* nova pelos decisores políticos locais e pelos professores; houve uma crioulização de conceitos trazidos do exterior, essencialmente o conceito de autonomia dos professores, pois a definição preconizada pela reforma educativa foi transformada localmente, tendo registado *mix messages*.

O estudo empírico de Balarin (2008) é um artigo presente numa revista científica. O trabalho de campo foi desenvolvido entre 2003 e 2004 e aborda o caso do Peru, tendo como ponto de partida o “study of the problem of radical discontinuity in Peruvian education policies during the 1990s and early 2000s” (Balarin, 2008: 164) explorando “the nature and impact of weak states on education policies, an area which the literature has rarely discussed” (Balarin, 2008: 164). Ao contrário de outros estudos do mesmo género, “did not focus on the content of policies, but rather on the policy process itself, and on how decisions were made and accounted for by senior policy makers” (Balarin, 2008: 164). Segue como metodologia entrevistas com responsáveis políticos seniores (antigos ministros, chefes de gabinete e assessores), investigadores da área da educação, membros dos sindicatos, do Conselho Nacional de Educação, entre outros, e análise documental de forma a complementar as informações e realizar um mapeamento do desenrolar das políticas (Balarin, 2008 citando Balarin, 2006b).

As principais conclusões/resultados são: de uma forma geral, nas reformas educativas, no Peru, há dificuldades em articular projetos que servem os interesses da sociedade e projetos hegemónicos das organizações internacionais, não existindo assim forma de amenizar e de realizar uma oposição aos efeitos dos projetos das organizações internacionais que moldam o sistema educativo através das reformas educativas que promovem; existe uma polarização das estruturas sociais que leva as famílias a procurar o ensino privado para que os seus filhos consigam mobilidade social, levando a um “educational apartheid” (Balarin, 2008: 175) que transformou a educação pública na educação dos pobres; nos últimos anos as organizações internacionais foram bem-sucedidas a introduzir as suas agendas no Peru; a abordagem das organizações internacionais para a reforma do estado neste caso passou pela promoção da redução do papel do estado e uma abordagem técnica para a criação de políticas, que levou a que fiquem muitos dos problemas mais prementes do sistema educativo por resolver e que qualquer projeto que pretenda melhorar a qualidade da educação deveria tratar; os problemas apontados sugerem que é necessário uma mudança educacional melhor, mais eficaz e apropriada às necessidades do país em estudo.

O estudo empírico, apresentado por Bhatta (2011), é um estudo de caso sobre o Nepal, publicado numa revista científica. Explora “the nexus between foreign aid and Nepal’s primary education in order to understand how aid agencies affect national educational development” (Bhatta, 2011: 11), recorrendo à análise documental e a entrevistas realizadas entre 2005 e 2006 com “officials from the national Ministry of Education (MOE), aid agency representatives and national education experts.” (Bhatta, 2011: 12). As principais conclusões/recomendações são: as

organizações internacionais não são as únicas responsáveis por criar e aprofundar o desejo de alcançar a educação básica universal no Nepal, é um desígnio que está presente nas comunidades e nos objetivos dos vários Governos até à atualidade que remonta à primeira revolução democrática de 1951. Os vários Governos, ao longo do tempo, para justificar a expansão do sistema educativo, utilizaram palavras como democratização, desenvolvimento económico, integração nacional e criação de cidadãos cívicos, demonstrando pressões normativas e miméticas de sistemas educativos dos países ocidentais; os vários Governos necessitaram de preparar vários documentos (eg. Plano Nacional de Ação da Educação para Todos; *Immediate Action Plan*; Estratégia Nacional de Redução da Pobreza) para serem elegíveis e acederem aos financiamentos das organizações internacionais, sendo que estes documentos foram elaborados com um apoio e influência substanciais das organizações internacionais; as organizações internacionais de forma a obter a aprovação de certas medidas por parte do Ministério da Educação incluíram condicionalismos nas propostas; a definição de políticas educativas foi sempre realizada entre o Ministério da Educação e as agências internacionais, no entanto, como esta relação é desigual, originou o seguinte paradoxo: o Ministério da Educação tem que prestar contas às organizações internacionais e não contrário; houve sempre foco na descentralização ao nível da formulação de políticas e no planeamento; a abordagem por programas adotada pelas organizações internacionais, que preconiza como valor a apropriação, deu a sensação aos vários Governos de maior pertença e liderança sobre os processos, pois a apropriação do conteúdo estava já predefinida, só faltando a implementação.

Hatch & Honig (2003) apresentam um estudo de caso integrando um capítulo de um livro. O estudo foi realizado em oito escolas, quatro consideradas alternativas, duas consideradas progressistas e duas consideradas tradicionais, todas elas a funcionar no sistema público dos Estados Unidos da América. Identificaram as características e práticas de cada escola tendo em conta as classificações dos alunos nos testes standardizados, a abordagem à instrução (mais tradicionais ou progressistas) e a apreciação dos “school district” para a seleção dos professores, pois recorreram a estes para selecionar os que tinham boa reputação. Realizaram também em cada escola a recolha de documentos e entrevistas com o diretor, dois professores, dois pais, dois membros do “school district”, um antigo diretor e um membro da comunidade educativa. As entrevistas focaram os seguintes três aspetos “school goals, professional development and relationships among teacher, and parent involvement.”(Hatch & Honig, 2003: 102). A principal conclusão/resultado é que, embora indiretamente, este estudo suporta que há uma grande pressão

para o isomorfismo dos sistemas educativos, mesmo nos mais descentralizados e comprometidos com alternativas educativas, como é o dos Estados Unidos da América.

Napier (2003) apresenta um estudo que é parte integrante de um livro, utilizando o estudo de caso como abordagem. Procurou perceber como as reformas educativas aconteceram na África do Sul pós-apartheid partindo da análise de documentos, de informações recolhidas pelo investigador durante as visitas às escolas, investigação documental, passagem de inquéritos por questionário sobre as perceções dos professores das necessidades e da eficácia dos programas de formação que estão ou estiveram envolvidos, de trabalho etnográfico em algumas escolas e análise de materiais curriculares. As principais conclusões/resultados foram que houve uma reforma vinda do exterior que foi transformada localmente, existindo uma crioulização dos conceitos trazidos; as reformas foram orientadas por uma abordagem por competências e deram ênfase a disciplinas como a matemática, as ciências, a tecnologia, a literacia e o multilinguismo; verificou que existe um sistema em cascata que *crioliza* e *re-crioliza* as ideias importadas, sendo o contexto curricular de realização o local onde há maior diversidade, ao contrário do político-administrativo, onde há menos diversidade.

O estudo empírico realizado por Ouyang (2003) teve lugar na China e também é parte integrante de um livro. Trata-se de um estudo de caso onde o investigador participou como observador participante. Apresenta uma perspetiva longitudinal e tenta perceber as razões inerentes aos alunos e professores de uma universidade chinesa envolvidos na formação de professores de língua inglesa e que resistem aos métodos de ensino trazidos por professores estrangeiros, convidados propositadamente para implementar os métodos contestados. A principal conclusão/resultado foi que os modelos transnacionais chegam aos locais carregados de uma bagagem cultural do país do qual provêm e isso provoca barreiras e obstáculos difíceis de ultrapassar.

O estudo empírico de Reed-Danahay (2003) é constituído por dois estudos de caso referentes cada um a dois projetos financiados pela União Europeia e implementados em escolas francesas. Ambos os projetos centram-se na promoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e no intercâmbio entre jovens de diferentes países da União Europeia. O tema tratado é a europeização da educação, sendo estas as suas principais conclusões/resultados: ambos os projetos refletem as reformas que ocorreram no sistema educativo Francês sob influência da União Europeia, referindo que é dada bastante importância à língua inglesa e a criação de valores comuns entre os diferentes países, dando como exemplo que um dos projetos utiliza unicamente a língua

inglesa como língua de implementação; neste caso particular a União Europeia atua de forma a construir um cidadão europeu e não um cidadão de um Estado Nação.

Rosen (2003) apresenta um estudo empírico, parte integrante de um livro, realizado numa escola dos Estados Unidos da América no Estado da Califórnia e utiliza o estudo de caso como metodologia. A investigação decorreu por um período de 18 meses e acompanhou o debate da reforma do ensino da matemática no Estado da Califórnia, procurando perceber o avanço das abordagens neoliberais a nível local na educação pública. Recorreu à observação participante em reuniões por todo o estado da Califórnia, a entrevistas e discussões com pessoas chave em todo o estado da Califórnia, análise de vários textos relevantes para o estudo, que incluem jornais, minutas de reuniões, testemunhos públicos, editoriais, cartas dirigidas aos editores de vários jornais e outro tipo de correspondência. As principais conclusões/resultados são: um grupo de pais apropriou-se do vocabulário transnacional do neoliberalismo, principalmente o direito de escolha, para contestar a autonomia dos professores na adoção do novo currículo de matemática, tirando assim vantagem para benefício próprio desta linguagem; práticas e conflitos locais podem moldar lutas que ultrapassam o local, pois a estratégia seguida por estes pais teve os resultados que eles pretendiam a nível local e possivelmente mais além.

O estudo de Teodoro & Estrela (2010: 621) realiza uma “critical analysis of recent educational and curriculum policies in Portugal, focusing on the relationship between globalization, international agencies, and the curriculum”. As principais conclusões/ recomendações são: verificou-se que as decisões políticas são realizadas numa mistura entre diretivas de organizações regionais e globais e abordagens locais, as agendas regionais e globais bifurcam-se e por um lado definem o mandato indicando o que esperam que seja realizado para resolver os problemas e por outro servem para legitimar as políticas formuladas pelo estado; verifica-se a ideia de Dale (2001) de que cada estado segue agendas globalmente estruturadas; e o discurso educacional está impregnado pelas palavras eficiência e eficácia.

Stambach (2003) apresenta um estudo empírico que é parte integrante de um livro, onde o autor utiliza o estudo de caso para explorar a introdução, na Tanzânia, do programa de ensino do inglês iniciado e proposto por missionários protestantes norte americanos e a reação dos pais a esse programa. Recorreu a conversas com 15 pais e dois missionários norte americanos responsáveis pela implementação do novo programa sobre o estado da educação na Tanzânia. Para a recolha de dados também utilizou as informações recolhidas no trabalho de campo que realizou nas escolas do norte deste país nos últimos 11 anos. As principais conclusões/resultados são: há



outros atores que promovem a transnacionalização das reformas curriculares, neste caso foram os missionários norte americanos que promoveram a introdução do direito de escolha e a teoria do capital humano na Tanzânia, catalisando as narrativas locais sobre economia e envolvimento dos pais na educação formal dos filhos; há um entendimento diferente dos missionários norte americanos e dos pais sobre o que é o direito de escolha; o programa implementado tem todas as características dos programas de escolha dos Estados Unidos da América; um programa pode ser interpretado de forma diferente e permite um enquadramento onde se assiste ao desenvolvimento simultâneo da diversidade cultural e da homogeneidade institucional.

O estudo empírico de Vieira (2005) é uma dissertação que realizou uma investigação documental analisando documentos supranacionais e nacionais (portugueses) recorrendo à análise de conteúdo para a análise e interpretação dos dados. Os documentos nacionais foram os programas dos XIV, XV, XVI e XVII Governos Constitucionais portugueses e dois documentos supranacionais da União Europeia. As principais conclusões/resultados são: os documentos da União Europeia reforçam o processo de europeização e orientam que reformas devem ser realizadas nos sistemas educativos, isto é, colocar a formação ao serviço de uma estratégia económica global; confirma a crescente europeização dos sistemas educativos, na medida em que é realizado um esforço para a criação de um currículo europeu, fornecendo as orientações para que este currículo concretize a sociedade e economia do conhecimento, sendo a política educativa europeia um meio para alcançar e viabilizar o projeto europeu; os documentos analisados referentes à União Europeia realizam uma instrumentalização da educação, definindo que a Comissão Europeia e o Conselho da Educação ganham protagonismo, passando a controlar e a avaliar a execução das medidas preconizadas, realizando uma regulação e pressão para acelerar o processo de convergência nacional em função da competição interpares, utilizando desta forma o método aberto de coordenação, o qual estabelece uma cooperação voluntariamente aceite; os documentos da União Europeia induzem a mercadorização da educação provocando efeitos normativos que originam a homogeneização das políticas educativas nacionais dos estados membros decididas a nível supranacional; todos os documentos apresentam uma conceção técnica do currículo que é visto como um produto; nos programas dos Governos analisados estão manifestas as preocupações europeias; a educação é colocada ao serviço da economia sendo o seu foco a transmissão de competências sociais e pessoais moldadas nos valores empresariais e na sobrevalorização de determinados conhecimentos economicamente úteis camuflados em competências.

Robertson *et al.* (2007) são autores de um relatório do *Department of International Cooperation* onde é realizada uma revisão da literatura sobre globalização, educação e desenvolvimento recorrendo a uma metodologia que os autores chamaram de CoSCAR que significa “comprehensive, systemic, critical and accessible review” (Robertson *et al.*, 2007: 4). As principais conclusões/resultados são: o documento é uma boa ferramenta para informar melhor as políticas e as práticas; a revisão realizada sugere que a relação entre globalização, educação e desenvolvimento é complexa, contingente e em mudança e há mandatos contraditórios que moldam o terreno das políticas em educação.

Os estudos referidos anteriormente utilizaram metodologias qualitativas, seguindo, a maioria, a opção pela utilização de estudos de caso. Devido à abordagem utilizada, de uma forma geral, conclui-se que existem *forças* regionais e transnacionais que moldam as reformas dos sistemas educativos dos vários países havendo um predomínio de projetos das organizações internacionais. Os atores podem ser organizações regionais, transnacionais e até mesmo uma organização de carácter confessional. Pode-se verificar que a relação entre globalização, educação e desenvolvimento é complexa, contingente e em mudança, havendo mandatos contraditórios que moldam o terreno das políticas em educação. No caso particular dos estudos localizados na Europa, a palavra de ordem é a europeização dos sistemas educativos, existindo uma grande pressão para o isomorfismo dos sistemas educativos que se devem organizar para colocar a formação ao serviço de uma estratégia económica global. A estratégia utilizada por estas organizações para que os diferentes estados sigam as orientações é o método aberto de coordenação, que tem como *modus operandi* a cooperação voluntariamente aceite.

As orientações emanadas possuem uma conceção técnica do currículo, logo uma conceção instrumental da educação que leva à sua mercadorização que coloca o foco: no direito de escolha; na redução do papel do estado promovendo a privatização; na promoção de eficiência e eficácia; na abordagem por competências; numa maior procura por parte dos pais deste tipo de ensino; no uso do inglês e no foco em determinadas disciplinas tais como a matemática, as ciências e as TIC.

No entanto, quando se analisa as práticas verifica-se que o contexto curricular de realização é o local onde há maior diversidade e que, o conceito de programa pode ser interpretado de forma diferente pelos diferentes atores. Práticas e conflitos locais podem moldar lutas que ultrapassam o local, havendo quase sempre uma hibridação/crioulização das reformas e dos conceitos trazidos pelos modelos transnacionais, bem como, estes chegam e trazem obstáculos difíceis de ultrapassar, remetendo a educação pública para os pobres, havendo bastantes dificuldades em

articular projetos que servem os interesses da sociedade e projetos hegemónicos das organizações internacionais, acabando quase sempre por predominar a vertente hegemónica, embora ocorra a sua crioulização.

Tendo em conta este enquadramento, são definidas as seguintes questões de investigação:

- Em que medida a cooperação internacional influencia as decisões curriculares, na Guiné-Bissau nos diferentes contextos/ níveis de decisão curricular (político-administrativo, gestão e realização)?
- Qual a convergência e/ ou divergência entre as orientações/prioridades da cooperação internacional e as aplicadas pelo Governo da Guiné-Bissau?
- Em que medida o Banco Mundial, a Cooperação Portuguesa, a UEMOA, a UNESCO e o UNICEF influenciam as fases de desenvolvimento curricular na Guiné-Bissau?
- Como e quando certas preferências por determinados conteúdos curriculares emergem na organização curricular da Guiné-Bissau?

## **1.2. Objetivos e limitações**

Tendo em linha de conta a problemática, as questões apresentadas anteriormente, e por se tratar de um estudo de natureza exploratória (não foram formuladas hipóteses), os objetivos que norteiam este estudo empírico são:

- Identificar os referentes curriculares da Globalização;
- Caracterizar os referentes curriculares da Globalização;
- Identificar a presença dos referentes curriculares da Globalização na intervenção do Banco Mundial, da Cooperação Portuguesa, da UEMOA, da UNESCO e do UNICEF, na Guiné-Bissau;
- Analisar o processo de tomada de decisões curriculares na Guiné-Bissau;
- Contextualizar a intervenção da cooperação internacional na área da educação, com foco no Banco Mundial, Cooperação Portuguesa, UEMOA, UNESCO e o UNICEF.

Poderá ser apontada como limitação deste estudo empírico o facto de ter natureza exploratória, não se procedendo à análise das consequências e impactos dos referentes da globalização na educação e no currículo.

Uma outra limitação será a utilização de documentos produzidos por organizações internacionais que nem sempre são de fácil acesso, circulando em espaços restritos,

essencialmente relatórios com o resultado de investigações/pareceres, ficando desta forma indisponíveis para serem utilizados. De facto, foram várias as dificuldades para ter acesso a documentos chave, levando à limitação da escolha dos documentos analisados, apontando Samoff (2003) e Harber (1997) como sendo comum quando se investiga a educação em África, pois muitos estudos e documentos produzidos pelas organizações não são fáceis de encontrar, e/ou são classificados como confidenciais e/ou ficam apenas disponíveis para circulação restrita. Uma última limitação identificada é o possível risco de “contaminação” da análise dos dados realizada no que concerne ao Programa da Cooperação Portuguesa na Guiné-Bissau, devido ao envolvimento direto do investigador. No entanto, a consciência deste facto, redobrou os esforços de imparcialidade, clareza, objetividade e rigor na análise e tratamento dos dados exigidos para um trabalho de investigação. Por outro lado, também é uma vantagem o conhecimento profundo de um dos Programas mais complexos da Cooperação Portuguesa na atualidade.

É, neste contexto, que se insere o presente estudo empírico, onde se pretende compreender em que medida os referentes da globalização na educação e no currículo identificados pela literatura estão presentes na Guiné-Bissau e até que ponto agendas globalmente estruturadas interferem/influenciam as decisões a nível nacional na construção de políticas educativas e curriculares nos países em desenvolvimento, em especial o papel da cooperação internacional (multilateral e/ou bilateral), com foco na Cooperação Portuguesa e nas organizações multilaterais - Banco Mundial, UEMOA, UNESCO e UNICEF.



## **Capítulo II – Educação e currículo em contexto de globalização**

O objetivo deste capítulo é o de analisar os efeitos que a globalização opera na educação e no currículo permitindo identificar os referentes da globalização na educação e no currículo.

O capítulo está estruturado em quatro partes, explorando a primeira o conceito de globalização/globalizações (2.1), a segunda a sua relação com a educação e com o currículo (2.2), a terceira analisa a influência que as organizações internacionais operam neste âmbito (2.3) e a quarta identifica os referentes da globalização na educação e no currículo (2.4), realizando desta forma o enquadramento para as categorias de análise de conteúdo que serão explicadas em maior pormenor no capítulo III.

### **2.1 O conceito de globalização/globalizações**

O conceito de globalização não é novo, embora seja utilizado atualmente com relativa frequência, em especial a partir da segunda metade do século XX com o final da guerra fria. Se recuarmos no tempo, este conceito, embora não apelidado de globalização, remonta ao império romano, à rota da seda e aos poderes coloniais de vários países, incluindo Portugal (Little & Green, 2009; Thomas, 2005; Smith, 2003; Cortesão & Støer 2002). O dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2003: 1891) define-a como um “processo pelo qual a vida social e cultural nos diversos países do mundo é cada vez mais afectada por influências internacionais em razão de injunções políticas e económicas”. Esta definição induz uma conceção mais económica e política da globalização, no entanto esta não se resume a estes aspetos, pois a globalização é “um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (Santos, 2002: 32), tratando-se de um fenómeno que afeta atualmente a vida de milhões de pessoas em todo o mundo. O seu resultado mais evidente é que “all nations of the world are becoming interdependent with one and another” (Thomas, 2005: 144), trazendo para o debate o papel dos estados-nação influenciados pela emergência de organismos transnacionais, nem sempre com uma lógica neoliberal (Charlot, 2007; Pacheco & Pereira, 2007; Thomas, 2005; Dale, 2004; Dale & Robertson, 2004; Morgado & Ferreira 2004; Santos 2002; 2006; Hallak, 2000).

Apesar da familiaridade com o conceito de globalização, este “não é um processo simples, é uma rede complexa de processos. E estes operam de forma contraditória ou em oposição aberta. (...) a globalização não se limita a empurrar para cima, também puxa para baixo, criando novas

pressões para a concessão de autonomias locais.” (Giddens, 2005: 24). Assim, podemos verificar que se trata de um processo global, multifacetado que influencia a todos os níveis o mundo atual (político, económico e cultural), no entanto não se trata de um fenómeno puramente sob controlo de um punhado de indivíduos, empresas ou estados, é cada vez mais um processo descentralizado, sentindo-se os seus efeitos em toda a parte, embora em proporções diferentes, tendendo para uma uniformização independentemente dos contextos nacionais (Little & Green, 2009; Pacheco, 2009; Giddens, 2005). A este respeito, Santos (2002: 62) reforça que “não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor este termo só deveria ser usado no plural”. Importa salientar esta afirmação, essencialmente a sugestão de utilizar o termo no plural, pois contraria o que é comumente aceite, de que existe apenas uma definição de globalização. No entanto, deve-se ter em atenção que as globalizações envolvem conflitos e, por isso vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Desta forma, não é realista pensar que as hierarquias no sistema mundial serão eliminadas, estando a acontecer precisamente o contrário, uma intensificação das desigualdades e das hierarquias sendo que “aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem sucedida de um determinado localismo” (*idem, ibidem*: 69). A globalização pressupõe sempre localismos, existindo permanentemente “um mundo de localização e um mundo de globalização” (*idem, ibidem*: 69).

De acordo com Santos (2002), o modo de produção geral de globalização pode-se desdobrar em quatro formas:

- *Localismo globalizado* – processo que globaliza com sucesso um fenómeno local (eg. transformação da língua inglesa em língua franca);
- *Globalismo localizado* – processo que tem impacto específico nas condições locais, consequência das práticas de localismos globalizados (eg. destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa);
- *Cosmopolitismo* – “trata da resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais de que se alimentam os localismos globalizados e os globalismos localizados, usando em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial em transição” (*idem, ibidem*: 72-73) (eg. Fórum Social Mundial);
- *Património comum da humanidade* – processo que integra as “lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefactos, ambientes e

cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária” (*idem, ibidem*: 75) (eg. lutas ambientais e pelos direitos humanos).

Os dois primeiros (localismo globalizado e globalismo localizado) atuam em conjunto, havendo uma tendência para o primeiro ser uma característica dos países centrais. Os países semiperiféricos, como por exemplo Portugal, caracterizam-se pela coexistência e tensão entre localismos (*idem, ibidem*). No que concerne aos dois últimos (cosmopolitismo e património comum da humanidade), estes tiveram um grande desenvolvimento nas últimas décadas e estão muito associados aos movimentos da sociedade civil, tendo os defensores da globalização hegemónica criado poderosas resistências a estes dois processos, sendo os Estados Unidos da América um exemplo dos principais países a criar essas barreiras (*idem, ibidem*).

Aceitando o termo globalizações e esta complexidade de relações, importa distinguir entre globalização hegemónica e contra-hegemónica, com base em Santos (2002; 2006) e Dale e Robertson (2004):

- Globalização hegemónica – conjunto de interações globais de cima para baixo, dos mais para os menos poderosos. Há uma prevalência do princípio do mercado sobre o princípio do estado, a economia é de cariz neoliberal, defendendo um conceito economicista das relações humanas e do bem público visando limitar a esfera social à esfera económica. Os principais intervenientes são o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e empresas multinacionais.
- Globalização contra-hegemónica - conjunto de interações transnacionais de baixo para cima de resistência à globalização hegemónica por parte das vítimas, dos explorados, dos excluídos e seus aliados, aproveitando as possibilidades de interação criadas pela globalização hegemónica. É alternativa, solidária, emancipadora e luta contra um conhecimento baseado numa monocultura, sendo as suas iniciativas direcionadas para a autossustentabilidade, regendo-se por normas cooperativas e participativas. Os seus principais intervenientes são os movimentos corporativos, os sindicatos, organizações não-governamentais e organizações da sociedade civil.

Há, ainda, a discussão entre os diferentes graus de intensidade da globalização, pois pode parecer que se trata de um processo muito intenso e rápido, essencialmente se tivermos em conta



as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), muito associada à globalização, no entanto caracteriza-se por serem processos “por vezes são mais lentos, mais difusos, mais ambíguos e as suas causas mais indefinidas” (Santos, 2002: 91) do que à partida esperamos. Desta forma, pode-se distinguir de globalização de alta intensidade, que como o próprio nome indica, diz respeito “aos processos rápidos, intensos e monocausais” havendo uma tendência para prevalecer quando as diferenças de poder<sup>3</sup> são grandes. Depois temos a globalização de baixa intensidade que diz respeito aos “processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade” e ao contrário da anterior tende a prevalecer quando as diferenças de poder são pequenas (*idem, ibidem: 91*).

Posto isto, o pós-colonialismo adiciona uma perspetiva que poderá reforçar o que foi referido anteriormente, principalmente a perspetiva contra-hegemónica da globalização e a utilização do termo globalizações. O pós-colonialismo numa análise cultural tem-se preocupado com a elaboração de estruturas teóricas que contestam a visão dominante ocidental e “claims the right of all people on this earth to the same material and cultural well-being” (Young, 2003: 2). Argumentam que a par com a tecnologia e a economia, as ideias e o poder são importantes e que tendem a espalhar-se de forma assimétrica dos ricos e poderosos para os pobres nas periferias. No entanto, enfatizam também que as pessoas nas periferias são atores ativos e não recetores passivos, dando Anderson-Levitt (2008: 352 citando Wollons, 2000: 1) o exemplo de um estudo sobre jardins de infância onde foi evidente “the immense power of local cultures to respond to and reformulate borrowed ideas”. A este respeito Kanu (2005: 495) salienta que as transferências “cross-cultural” de conhecimento não contextualizadas levam a que muitas vezes surja uma “curricular resistance within education programs in the recipient countries as students question the validity of imposed knowledge which has no grounding in their lived experience.”.

O pós-colonialismo “attempts to rewrite the hegemonic accounting of time (history) and the spatial distribution of knowledge (power) that constructs the Third World” (McEwan, 2002: 128), dando voz aos mais marginalizados e excluídos, incluindo desta forma outras vozes e outras agendas periféricas de âmbito nacional, que chamam a atenção para a importância do papel de fatores locais e culturais no processo de mudança educativa, ajudando a desconstruir pressupostos enraizados (Crossley & Watson, 2003; Crossley, *et al.* 2005).

---

<sup>3</sup> “entre países, interesses, actores ou práticas por detrás de concepções alternativas de globalização” (Santos, 2002: 93)

## **2.2 Globalização, educação e currículo**

No que concerne à educação e ao currículo, estes também sofrem influências da globalização, essencialmente do modelo neoliberal dominante, portanto uma globalização hegemónica. Desta forma, “reforça a centralidade do currículo como veículo de conhecimento, que passa a ser valorizado como um recurso económico” (Pacheco, 2009: 117), percebendo-se assim a sugestão apresentada por Smith (2003: 36) de que a pergunta curricular clássica: “what knowledge is of most worth?” poderá ser substituída por: “How much is knowledge worth?”.

Desta forma, cada Estado segue uma “agenda globalmente estruturada” (Dale, 2004) estando os efeitos económicos, numa primeira instância, mais visíveis pela introdução de “padrões de eficiência e qualidade, pela privatização de serviços e pela economização do conhecimento, aceitando-se que, a nível político, são cada vez mais convergentes os modos de regulação das políticas educacionais e que, a nível cultural, são transnacionalizados padrões comuns que resultam do reconhecimento de princípios quanto a modos de ser e de viver” (Pacheco, 2009: 108).

Um outro fator importante da globalização na educação é a sua tendência para a uniformização ao nível de ideais, estrutura de base, instituições educativas, conteúdos e instrução (ver quadro I), contribuindo para uma *retyleirização* das práticas curriculares, sobretudo no reforço dos conteúdos, competências e avaliação, conduzindo a reformas educativas orientadas por uma lógica de mercado, passando os discursos políticos a colocar ênfase na descentralização, reforma e privatização (Pacheco, 2009; Pacheco & Pereira, 2007; Geo-Jaja & Zajda, 2005; Morgado & Ferreira, 2004; Anderson-Levitt, 2003). No entanto, de forma quase paradoxal, o foco também é colocado na individualização, no reforço do local e em noções de identidade, diversidade e projeto, “sobretudo quando se coloca do lado das escolas e dos professores a responsabilidade pelos resultados escolares” (Pacheco, 2009: 109). No quadro II podemos observar os paradoxos e tensões das reformas educativas em contextos de globalização, que ocorrem entre descentralização e standardização, autonomia e controlo dos professores, instrução centrada nos alunos e centrada nos conteúdos.

| <b>Quadro I - Características de um possível modelo comum de escola</b> |  |
|---|--|
| <b><u>Ideais</u></b>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educação como um direito humano universal;</li> <li>2. Crença que a educação pode ter efeitos palpáveis e positivos nas sociedades;</li> <li>3. Objetivos da educação são a produtividade, o crescimento económico e o desenvolvimento.</li> </ol>                       |
| <b><u>Estrutura de base</u></b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educação obrigatória;</li> <li>2. Educação para todos com o aumento da participação das meninas;</li> <li>3. Recolha constante de estatísticas sobre a educação;</li> <li>4. Política educacional centralizada em Ministérios da Educação de âmbito nacional.</li> </ol> |
| <b><u>Instituições educativas</u></b>                                   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevalência do modelo de sala de aula por anos de escolaridade e faixas etárias;</li> <li>2. Escola inclusiva, não separa pessoas com deficiência, minoria étnicas, etc.</li> </ol>  |
| <b><u>Conteúdos e instrução</u></b>                                     | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existência de um core curriculum;</li> <li>2. Instrução predominantemente centrada na exposição para toda a turma e trabalho individual.</li> </ol>  |

Adaptado de Anderson-Levitt (2003: 5)

| <b>Quadro II - Paradoxos e tensões das reformas educativas</b>   |            |   |
|--|------------|---|
| <p align="center"><b><u>Expansão da educação</u></b></p> <p align="center">Movimento para a massificação do ensino secundário;<br/>Movimento para a massificação do ensino universitário;<br/>Expansão da educação de infância.</p>  |            |   |
| <b><u>Descentralização</u></b><br>Descentralização dos serviços, gestão local, escolha das escolas, mercado e reformas liberais.   | mas também | <b><u>Estandarização</u></b><br>Testes estandardizados, existência de “educational standards”, assegurar a qualidade, gestão baseada na performance, prestação de contas e responsabilização.   |
| <b><u>Autonomia dos professores</u></b><br>Profissionalidade docente e autonomia.  | mas também | <b><u>Controlo dos professores</u></b><br>“Des-profissionalidade” docente, currículo nacional detalhado, manuais escolares pré-estabelecidos, aulas pré-definidas.  |
| <b><u>Instrução centrada nos alunos</u></b><br>Pedagogia centrada nos alunos, participação, democracia na sala de aula, aprendizagem ativa, projetos, trabalho em pequenos grupos de forma colaborativa, conteúdos relevantes tendo em conta as experiências dos alunos, foco nos interesses dos alunos;<br>Uso mais frequente das línguas locais;<br>Leitura para a construção de significados. | mas também | <b><u>Instrução centrada nos conteúdos</u></b><br>Reformas baseadas nos conteúdos e em standards;<br>Aumento do ensino em línguas internacionais, especialmente o inglês;<br>Desenvolvimento de competências de leitura sem construção de significados. |

Adaptado de Anderson-Levitt (2003: 9)

A globalização valoriza, também, a educação e formação como componentes fundamentais da mudança, reforçando a teoria de capital humano e vendo nas organizações educativas locais,

onde ocorrem processos de formação social, que quando promove ligações fortes entre a economia e conhecimento, educação e formação, trarão benefícios económicos, pois impulsionam a criação de mão de obra qualificada (Pacheco, 2009; Zajda, 2009; Charlot, 2007; Pacheco & Pereira, 2007; Geo-Jaja & Zajda, 2005; Hallak, 2001).

Os efeitos políticos e culturais da globalização são observáveis na educação através de diversos fatores, nomeadamente pela inclusão nas orientações de “conceitos-chave, tais como “qualidade”, “prestação de contas”, “aprendizagem ao longo da vida”, “economia do conhecimento”, “competência”, “eficiência”” (Pacheco, 2009: 110) promovendo uma ênfase na busca de qualidade e eficiência impulsionadas através de boas práticas (*idem, ibidem*, Charlot, 2007;).

Esta promoção é realizada por organizações supranacionais e transnacionais através da imposição das suas agendas, tentando conjugar também fatores culturais e económicos, através de relatórios, pareceres e da criação de rankings entre os países, como por exemplo o *Programme for International Student Assessment* (PISA) da OCDE (Teodoro & Estrela, 2010; Zajda, 2009; Pacheco & Pereira, 2007; Burbules & Torres, 2000). Estes rankings e comparações, entre países de grande escala, requerem testes estandardizados e consequentemente perguntas estandardizadas, que pressupõem que todos os currículos são iguais e que todos os alunos aprendem o mesmo ao mesmo ritmo. Como estes pressupostos não estão reunidos, levam à definição de uma agenda global para a educação e à consequente pressão para um core currículo mais convergente a nível global, apesar de haver indícios de que existe mais do que uma forma de estruturar o currículo para atingir melhores resultados (Pacheco, 2011; Anderson-Levitt, 2003, 2008;).

A globalização promove mecanismos de regulação escolar que favorecem a fragmentação do conhecimento escolar dando mais peso curricular a certas disciplinas, como, por exemplo, à Matemática e às Ciências, favorecendo a balcanização do conhecimento escolar (Pacheco, 2009). Para além disso,

“acentua a padronização dos sistemas educativos, quer no que se prende com o reforço do conhecimento escolar, ainda que traduzido em competências e organizado em formatos modulares, quer no controlo da qualidade dos resultados escolares, delimitados por uma cultura de avaliação.” (Pacheco, 2009: 114).

Posto isto, a “globalização reforça uma identidade legitimadora e contribui para a uniformização dos processos de educação e formação, conferindo centralidade ao currículo” (*idem, ibidem: 115*) quando refere que tende a haver maior semelhança a nível mundial dos currículos (mais próximos de modelos ocidentais), a nível político são cada vez mais convergentes os modos de regulação das políticas educacionais e também uma tendência para a estandardização do

modelo de sala de aula e da idade escolar. Contudo, não está a ocorrer uma homogeneização, apesar de haver regulação em contextos supranacionais, um recuo dos estados-nação, e ser dada maior importância à avaliação estandardizada e performativa (Pacheco, 2009; Zajda, 2009; Machado, 2008; Azevedo, 2007; Charlot, 2007; Pacheco & Pereira, 2007; Anderson-Levitt, 2003, 2008).

Anderson-Levitt (2008: 363) reforça que “the global model and its advocates are powerful enough to influence the behaviors of education officials in ways that can profoundly affect teachers” dando como exemplo a decisão da Guiné Conacri em revolucionar os métodos de ensino da leitura tendo por base o modelo francês. Também a este respeito Williams (2009) menciona que os países periféricos e semiperiféricos, essencialmente os países africanos, estão ainda mais suscetíveis às influências transnacionais e supranacionais fundamentalmente devido à fragilidade dos estados e à sua condição pós-colonial.

Neste ponto, a análise dos diferentes contextos/níveis de decisão curricular – político-administrativo, de gestão e de realização (Pacheco, 2007) – assumem-se como pertinentes, pois como sustenta Anderson-Levitt (2008), embora haja esta tendência para a aparente uniformização curricular a nível mundial, esta está apenas a verificar-se no contexto/nível político-administrativo, pois o que se passa nas salas de aula varia, apesar de variar mais dentro dos próprios países do que entre países. Esta diferença está associada a diferentes filosofias pedagógicas, a recursos pedagógicos e materiais muito diferenciados e distribuídos de forma desigual e desequilibrada, diferenças entre escolas urbanas e rurais, para além da compensação financeira e formação académica dos professores ser muito diferente, afetando o contexto/nível realização curricular de gestão, mas principalmente o de realização.

Um outro aspeto, que altera esta convergência mundial, é que muitas vezes a reforma ao nível do país não é consistente devido, essencialmente, à existência de um vocabulário comum e de práticas diferentes, pois todos os conceitos apropriados pelos educadores são adaptados por estes à cultura nacional e local, verificando-se, por exemplo, que o conceito de “lesson varies from country to country” (*idem, ibidem: 361*). Outros fatores referidos por esta autora são: (1) as forças que tendem a uma homogeneização encontram contra-forças que tendem para a diversidade, numa perspetiva contra-hegemónica, que podem originar hibridez<sup>4</sup>, também chamada criouliização, fazendo uma analogia com as línguas que em contacto umas com as outras se misturam e criam

---

<sup>4</sup> O termo é utilizado numa perspetiva pós-colonial, que a descreve como “cultural mixtures and multi-layered forms of interactions between civilizations of colonized and those of colonizers”, processo que ocorre quando se readapta e recria ideias e cultura de outros locais, sendo uma característica da condição pós-colonial e global (Kanu, 2007: 68 e Bhabha, 1985 citado por Kanu, 2007).

uma nova forma; (2) o significado de aumentar a participação dos alunos na sala de aula, por exemplo, apresentar ações diferentes nos vários países/contextos; (3) e as culturas nacionais e locais também têm uma forte influência. Em linha de conta com o referido, esta hibridez ou criouliização continuará a acontecer, principalmente no contexto/nível de decisão curricular de realização, pois os educadores continuarão a ter práticas diferenciadas quando põem em prática o currículo na sala de aula.

Contudo, apesar de haver estas diferenças ao nível dos vários contextos/níveis de decisão curricular, há um centro que se mantém de certa forma homogéneo. Um exemplo que poderá ajudar a clarificar é o caso dos países que na altura em que deixaram de estar sob o jugo colonial e se tornaram independentes, ao contrário do que seria de esperar, não divergiram muito dos sistemas educativos coloniais (*idem, ibidem*).

Para Charlot (2007: 132), a globalização teve poucos efeitos na escola, referindo no entanto que ela “produziu alguns efeitos dramáticos nos países do sul, através do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial”. Estes efeitos, especialmente os planos de ajustamento estrutural, são também apontados por Robertson *et al.* (2007), Hallak (2000) & Morrow e Torres (2000) como aspetos que afetam negativamente os sistemas educativos, sendo uma consequência direta da globalização hegemónica, neoliberal na educação.

Smith (2003: 43, citando Barlow & Robertson) refere que o México já teve um sistema educativo que salvaguardava acesso para todos os alunos, mas por causa da dívida externa foi um dos primeiros países a implementar reformas nos setores sociais sob o mandato do FMI e do Banco Mundial. As reformas incluíram, por exemplo, cortes nos salários dos professores que chegaram aos 50%, iniciativas que tentaram transformar a educação de forma a servir as necessidades da indústria, tendo como consequência o desmoronar do sistema público de educação.

A partir dos anos de 1990, o Banco Mundial abandonou os planos de ajustamento estrutural e iniciou a adoção do PRSP (Poverty Reduction Strategy Paper) como principal instrumento de atuação, tendo-se tornado também instrumento de referências para as várias agências bilaterais e multilaterais para estratégias/programas/projetos de apoio ao desenvolvimento (Tarabini, 2010). No entanto, como refere Robertson, *et al.* (2007: 94) os PRSP acabam por essencialmente serem “little more than “dressed up” versions of the discredited Structural Adjustment Policies of the 1990s, and updated versions of strategies of conditionality on the other”.

Para terminar, e de certa forma resumir o exposto anteriormente, essencialmente a forma como os princípios neoliberais moldam a natureza e a forma como a educação é entregue aos alunos, enunciam-se os seguintes 13 pontos apontados por Smith (2003: 38):

1. Tentativas enérgicas para tentar deslegitimar a educação pública através da publicação de relatórios que salientam os falhanços das escolas públicas em detrimentos dos seus sucessos;
2. A educação é tratada como um negócio, com tentativas agressivas de a comercializar, fazendo as escolas responsáveis pelos resultados, promovendo medidas tendo por base os produtos apresentados;
3. São salientados os indicadores de performance como forma de cultivar a competitividade entre escolas;
4. Privilegiam-se iniciativas de privatização através de estratégias de escolha de escolas e de *vouchers* de educação;
5. Financiamentos restritos em detrimento das necessidades pedagógicas;
6. Pressão sobre os sindicatos para desregular o trabalho dos professores de forma a torná-lo mais competitivo;
7. Descentralização da gestão para os níveis locais enquanto mantêm nas mãos do estado as decisões curriculares e políticas;
8. Ligação dos objetivos da educação a projetos específicos, como inclusão das TIC na instrução e foco em temas de ciência e tecnologia, como forma de servir as necessidades do mercado global;
9. Adoção do modelo de capital humano para a educação, onde a principal função da instrução e do currículo são a produção de trabalhadores para o mercado global;
10. Introdução do conceito de aprendizagem ao longo da vida, para esbater as preocupações acerca do fim das carreiras, pois o mercado de trabalho é cada vez mais caracterizado por perdas mais frequentes de trabalho;
11. Elaboração do currículo e de políticas educativas através de grupos não pertencentes à área da educação, como por exemplo o FMI e o Banco Mundial, que tentam harmonizar os currículos entre as nações para aumentar a mobilidade dos trabalhadores;
12. Afastam a discussão de questões pedagógicas e o foco passa a ser a gestão educacional, entre outros;

13. Pressão sobre os Governos de todo o mundo para aceitarem estas condições como um pressuposto para se juntarem, por exemplo, a organizações como a Organização Mundial do Comércio.

### 2.3 As Organizações Internacionais e a sua influência

A nível mundial há várias organizações governamentais e não-governamentais que têm uma influência crescente em vários domínios, e claro está, também na educação. Como salienta Meyer (2000: 20):

“Estas estruturas oferecem: guiões *standard* para o desenvolvimento educacional (como por exemplo a UNESCO); assistência técnica concreta (por exemplo, o Banco Mundial através dos seus fundos); consultores para colaborar no terreno; e, ainda, formas dos educadores e administradores participarem neste processo, obtendo um maior *status*. Todas as organizações ao proporem modelos de educação para o desenvolvimento nacional fundamentam a sua credibilidade no conhecimento que, no limite, é científico ou profissional.”

No entanto, estas Organizações têm diferentes influências mediante o contexto onde operam, podendo-se dizer que “nos contextos predominantemente reguladores actuam sobretudo grandes agências internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE, União Europeia, etc.), nos contextos predominantemente emancipatórios vamos encontrar «projectos», «movimentos», «organizações», «associações», «ONGs» etc.” (Cortesão e Stoer, 2002: 399).

A este respeito Samoff (2003) & Morrow e Torres (2000) também alertam para que muitas vezes a presença de organizações internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO condiciona e/ou determina a forma como as reformas educativas são conduzidas, influencia a definição de prioridades, o *design* da investigação e sua posterior utilização e implementação nas reformas educativas, bem como certas iniciativas políticas são seleccionadas, providas e avaliadas.

Assim sendo, a UNESCO e outras organizações transnacionais, desempenham “um papel crucial enquanto veículos da mensagem da CEMC [Cultura Educacional Mundial Comum]” (Dale, 2004: 448). Para a CEMC, a globalização refere-se à “presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões” procurando “essencialmente demonstrar a existência e o significado de uma hipotética cultura mundial” (*idem*, *ibidem*: 436, 454). A CEMC diz respeito fundamentalmente à existência de um conjunto de normas, ideias e valores universais que influenciam e moldam os estados e as suas políticas com base na universalidade de uma série de princípios numa perspetiva cultural ocidental, desta forma os estados seguem agendas globalmente estruturadas (*idem*, *ibidem*). Muitas destas organizações internacionais são uma criação direta dos estados pós Segunda Guerra Mundial, dependendo o seu



financiamento desses mesmos estados. Estas organizações não emergem da política mundial, mas sim de uma construção dos estados para tentar resolver problemas comuns que não podem ser resolvidos por cada um de forma isolada, estando a globalização a aumentar substancialmente a sua importância e papel (Tarabini, 2010; Dale, 2004).

A assistência técnica fornecida por estas organizações internacionais à formulação de políticas educativas nacionais nos vários países, assume muitas vezes “o carácter simultaneamente de legitimação e de mandato” (Teodoro, 2003a: 55-56) pois é realizada por especialistas e cientistas que “incorporam e “veiculam” a ideologia e os valores da modernidade ocidental sobre a qual se baseiam” (Dale, 2004: 448). Há ainda um outro fator a ser considerado, pois a assistência técnica é muitas vezes procurada pelos países como forma de legitimar opções internas e apoiar as opções políticas, estando as políticas educativas dos países periféricos e semiperiféricos cada vez mais dependentes na legitimação do apoio técnico das organizações internacionais (Teodoro, 2003a; Samoff, 2003). No entanto:

“pode-se também considerar que as constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um papel decisivo na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma *agenda* que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam” (Teodoro, 2003a: 53-54).

Por outro lado, a existência de organizações internacionais com um âmbito mais regional (e.g. Organização dos Estados Americanos, Organização da Unidade Africana, UEMOA e OCDE) originam uma regulação de segundo nível (Pacheco & Vieira, 2004), exercendo uma influência mais direta sobre os países que agregam através dos seus relatórios, rankings e pareceres. Contudo, a OCDE em relação a outras organizações de âmbito mais regional, possui bastante influência nas agendas globais, mesmo em relação a países mais periféricos que não são membros desta organização através do seu Comité de Ajuda ao Desenvolvimento. Nos países do Sul, o Banco Mundial apresenta-se como o ator mais importante, regulando e influenciando a ideologia dos sistemas educativos (Tarabini, 2010; Robertson *et al.*, 2007; Mudy, 2007).

Por exemplo, McGrath & King (2004: 179) no que concerne à intervenção de grandes agências internacionais, mais especificamente à Agência Japonesa para a Cooperação Internacional, ao *Department of International Development* – Reino Unido, à Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional e ao Banco Mundial, referem que “Agency knowledge systems remain poor at dealing with context, complexity and conflicting interpretations, preferring routinised and universal responses.”

No que diz respeito ao contexto africano, são apresentadas, muitas vezes, soluções iguais para contextos diferentes, referindo, por exemplo, Samoff (2003: 76) que as recomendações das várias organizações internacionais nos seus relatórios sobre educação em África nas últimas duas décadas são muito

"striking for their similarities, their diversity – of country, of commissioning agency, of specific subject notwithstanding. With few exceptions, these studies have a common framework, a common approach, and a common methodology (...) the recommendations too are similar: Reduce the central government role in providing education. Decentralize. Increase school fees. Expand private schooling. Reduce direct support to students, especially at the tertiary level. Introduce double shifts and multigrade classrooms. Assign high priority to instructional materials. Favor in-service over preservice teacher education."

O registo acima é importante para o presente estudo empírico e contextualização teórica, uma vez que faz referência ao contexto africano e esta secção trata da contextualização e influência das organizações internacionais. As constatações realizadas trazem aspetos importantes a ter em consideração na análise dos dados do Capítulo IV, embora não seja realizado um estudo comparativo.

Podemos terminar dizendo que a globalização afeta a educação e o currículo, desempenhando as organizações internacionais, quer de índole transnacional, ou supranacional um papel fundamental para estes processos, sem esquecer que a transnacionalização da educação pode ser considerada como uma globalização de baixo impacto (Teodoro & Estrela, 2010; Teodoro, 2001; 2003a; 2003b;) principalmente porque "large-scale data-based research projects have an indirect influence on national education policies; and also because of the relationship established between international organizations and the formulation of these policies" (Teodoro & Estrela, 2010: 624) e que a globalização/ globalizações se dividem em quatro formas, localismo globalizado, globalismo localizado, cosmopolitismo e património comum da humanidade (Santos, 2002) que ocorrem de forma complexa e difusa mediante a posição dos vários estados na sistema mundial.

## **2.4 Referentes da globalização na educação e no currículo**

Os referentes da globalização na educação e no currículo apresentados de seguida, constituem um marco importante para este estudo empírico, uma vez que são a componente que permitiu a criação de categorias para a análise de conteúdo realizada, mas também como valor simbólico em si mesmos porque os referentes são a *entidade* "em nome do qual se torna possível analisar a realidade" (Alves, 2004:90), sendo aquilo em relação ao qual é emitido um juízo de valor (Figari, 1996).

Antes de enumerarmos os referentes da globalização na educação e no currículo, não podemos deixar de referir o que Young (2010) menciona sobre a organização curricular insular e de uma organização curricular conectiva que suportará a construção das categorias de análise de conteúdo, essencialmente as relacionadas com a balcanização do conhecimento escolar. A organização curricular insular “ênfatiza a diferença, em detrimento da *continuidade*, entre tipos de conhecimento (...) colocam limites às possibilidades de inovação curricular – em particular ao cruzamento das fronteiras disciplinares (...)” (Young, 2010: 91), ou seja, diz respeito à forma curricular por disciplinas estabelecida durante o século XIX. A organização curricular conectiva aponta para uma organização curricular que promove, por exemplo, a educação para a cidadania, a abordagem de competências para a vida, por serem consideradas questões transversais que cruzam todas as disciplinas, mas também por se considerar que realizam uma conectividade e esbatem as barreiras de uma organização curricular por disciplinas.

De seguida, iremos listar os referentes da globalização na educação e no currículo baseado em vários autores (Pacheco, 2009; Zajda, 2009; Machado, 2008; Azevedo, 2007; Charlot, 2007; Pacheco & Pereira, 2007; Robertson *et al.*, 2007; Geo-Jaja e Zajda, 2005; Dale, 2004; Morgado & Ferreira, 2004; Anderson-Levitt, 2003, 2008; Smith 2003; Teodoro, 2001; 2003a; 2003b; Meyer, 2000) de forma a realizar uma súmula do que a literatura narra:

- Centralidade do currículo como veículo de conhecimento;
- Currículo valorizado como um recurso económico;
- Cada estado segue uma agenda globalmente estruturada;
- Foco em padrões de eficiência e qualidade;
- Privatização de serviços;
- Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos, essencialmente no contexto/nível de decisão curricular político-administrativo;
- Convergência para a existência de um core currículo;
- *Retylerização* das práticas curriculares;
- Reforço dos conteúdos e das competências;
- Foco na avaliação performativa e estandardizada (testes de âmbito nacional);
- Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização e termos de reforma;
- Foco na individualização, no reforço do local e em noções de identidade, diversidade e projeto;
- Introdução de conceitos-chave, tais como:

- Qualidade;
- Prestação de contas;
- Aprendizagem ao longo da vida;
- Economia do conhecimento;
- Competência;
- Eficiência.
- Ênfase na busca de qualidade e eficiência impulsionadas através de boas práticas;
- Fragmentação do conhecimento escolar dando mais peso curricular a certas disciplinas como por exemplo à Matemática e às Ciências;
- Balcanização do conhecimento escolar;
- Maior importância dada a temas como educação para a cidadania.



## Capítulo III – Enquadramento metodológico

Os capítulos anteriores permitiram definir a problemática, os objetivos e as limitações deste estudo empírico, bem como realizar um enquadramento teórico do mesmo. Posto isto, e para responder às perguntas de investigação e aos objetivos, apresenta-se o roteiro metodológico. O presente capítulo está estruturado em cinco partes, a primeira apresenta a abordagem metodológica, a segunda realiza uma breve caracterização do estudo de caso, a Guiné-Bissau, a terceira efetua uma breve caracterização das organizações foco deste estudo, a quarta as técnicas de recolha e análise dos dados, terminado com a quinta parte que aborda as questões éticas da investigação.

### 3.1 Abordagem metodológica

Neste estudo empírico, tendo em conta a problemática, os objetivos definidos e a natureza do objeto optou-se por recorrer à análise documental (de documentos primários, incluindo também notas de campo) sendo uma forma de investigação aplicável a todos os textos políticos e que não exige muitos recursos materiais. Definiu-se uma abordagem qualitativa (interpretativa) de entre os paradigmas comumente utilizados na investigação em educação (positivista e interpretativo) (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2009; Sousa, 2009) procurando fiabilidade e validade através de critérios como:

“transferibilidade (transferability, ou seja, a capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutros contextos), a consistência (dependability, ou seja, a capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador) e a aplicabilidade ou confirmabilidade (confirmability, ou seja a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador)” (Coutinho, 2008: 8 citando Lincoln & Guba, 1991).

No paradigma de investigação qualitativo, desenvolve-se a compreensão, o significado e a ação, devendo ter-se em consideração que, segundo Bodgan & Bilken (1994), este tipo de estudo poderá apresentar cinco características, das quais será dado relevo a duas por estarem presentes neste estudo empírico – investigação descritiva onde os resultados da investigação contêm transcrições dos documentos analisados; e interesse predominante no processo em vez dos resultados ou produtos, isto é, privilegia-se a compreensão das causas e as motivações. Os mesmos autores salientam, a este respeito, que nem todos os estudos qualitativos apresentam estas características com a mesma expressividade, alguns deles “são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais características. A questão não é tanto a de se determinada

investigação é ou não totalmente qualitativa: trata-se sim de uma questão de grau” (*idem, ibidem*: 47).

Para levar a cabo o expresso anteriormente, utilizou-se o estudo de caso, por se considerar “a melhor escolha para uma investigação naturalista em educação”, pois “na maior parte das situações educacionais é demasiado complexo controlar todas as variáveis em jogo” (Vale 2004: 194 citando Lee & Yarger, 1995; Lincon & Guba, 1985; Gravemeijer, 1994; Shulman, 1986). A sua principal função é particularizar, não generalizar, sendo o foco a sua singularidade. O objetivo central é uma generalização analítica e não estatística, no entanto ele é “generalizable to theoretical propositions and not to population or universes” (Yin, 2009:15), transparecendo a complexidade e as dinâmicas únicas dos contextos (Stake, 2009). No entanto, como refere Yin (2009:15: 15) o “goal is to do a “generalizing” and not a “particularizing” analysis”.

Os estudos de caso podem ter uma abordagem qualitativa, quantitativa ou mista, no entanto dos autores consultados (Cohen, Manion & Morrison, 2009; Duarte, 2008; Ponte, 1994; Sousa, 2009; Stake, 2009; Vale, 2004) emerge a abordagem qualitativa (interpretativa) como a forma mais adequada ao estudo dos fenómenos em educação, devido às suas características.

As técnicas privilegiadas no estudo de caso são a “entrevista, a observação e a análise de documentos” (Vale, 2002:195) sendo que os “case studies, are far from being only an exploratory strategy” e que “every research method can be used for all purposes – exploratory, descriptive, and explanatory” (Yin, 2009: 6).

Dentro dos três tipos de estudo de caso (intrínsecos, instrumentais e coletivos) referidos por Stake (2009) o presente estudo empírico situa-se nos intrínsecos, pois apresenta um interesse particular da parte do investigador e este interesse é-lhe inerente.

Foram tidas em consideração as potencialidade e fragilidades do estudo de caso referidas por vários autores (Cohen, Manion & Morrison, 2009; Duarte, 2008; Ponte, 1994; Sousa, 2009; Stake, 2009; Vale, 2004) encontrando-se destacadas no quadro III as que se considerou serem as mais pertinentes tendo em conta o propósito do presente estudo empírico.

| <b>Quadro III - Potencialidade Vs fragilidades de um estudo de caso</b>   |   |
|---|---|
| <b>Potencialidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• falam por si próprios, são facilmente percebidos;</li> <li>• transparecem a complexidade e as dinâmicas únicas dos contextos;</li> <li>• podem ser conduzidos por um único investigador, não necessitando de uma equipa de investigação.</li> </ul> | <b>Fragilidades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• são mais difíceis de ser conduzidos por investigadores inexperientes;</li> <li>• são subjetivos, pois são suscetíveis às opiniões/visões do investigador.</li> </ul> |

Adaptado de Cohen *et al.*, 2009; Duarte, 2008; Ponte, 1994; Sousa, 2009; Stake, 2009 & Vale, 2004.

De seguida está presente uma breve caracterização do estudo de caso, que no presente estudo empírico trata da Guiné Bissau e cinco organizações analisadas que atuam neste país.

### 3.2 Guiné-Bissau - breve contextualização

A Guiné-Bissau é um pequeno estado da África Ocidental, com 1.6 milhões de habitantes e uma taxa de crescimento demográfico anual de 3%, sendo a população urbana de 29,6% do total, tendo a capital Bissau aproximadamente um quarto da população do país, com uma população muito jovem – 47,4% da população tem menos de 15 anos, sendo caracterizado por uma grande diversidade linguística e cultural, havendo uma incidência de 64,7% de pobreza (Governo da Guiné-Bissau, 2005; Baldé, 2010). Obteve a independência unilateral do poder colonial de Portugal, em 1973, depois de onze anos de luta armada pela sua libertação, sendo reconhecida por Portugal a sua independência após a revolução de 25 de abril de 1974. Entre 1974 a 1991 foi adotado um regime marxista de partido único, introduzindo o multipartidarismo após esse período, tendo entre 1998 e 1999 ocorrido uma guerra civil, que levou ao país para uma situação ainda mais débil e de fragilidade (Chabal, 2002a; Chabal, 2002b; Mendy, 2008). Num período mais recente, embora persista a instabilidade política e militar, as insurreições militares são menos frequentes, mantendo-se sucessivas mudanças governamentais. Em março de 2009 foram assassinados o Presidente da República, o Chefe do Estado Maior das Forças Armadas e dois deputados, criando mais um ciclo de instabilidade política e militar.

No Índice de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento de 2010, a Guiné-Bissau figura na posição 164, entre 169 países (PNUD, 2010), sendo um dos países mais pobres do mundo, classificado pela OCDE (2009) e pelo Banco Mundial



(2007) como um Estado Frágil, com todas as características que uma classificação desta natureza acarreta<sup>5</sup>. É também importante ter em consideração que:

“A instabilidade político-institucional, a redução do preço da castanha de caju, produto responsável por 30% do Rendimento Nacional Bruto, e os choques endógenos são factores que, nos últimos anos, têm influenciado grandemente a progressão da pobreza na Guiné-Bissau. Trata-se de um fenómeno ligado à pobre qualidade da governação, cujos reflexos recaem no deficiente funcionamento das instituições e induzem cadeias de evoluções negativas noutras áreas, nomeadamente a económica e social. A situação do atraso dos pagamentos à função pública é um problema repetente que provoca tensões sociais permanentes” (IPAD, 2009: 12).

Este país é afetado por muitas dificuldades financeiras, dependendo em mais de 85% de recursos externos, sendo a dependência em Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD)<sup>6</sup> em 2005, por exemplo, de 79.1 milhões de dólares americanos (Governo da Guiné-Bissau, 2005).

Dos países que tiveram influência colonial de Portugal, a Guiné-Bissau foi o último a possuir um liceu público (em 1949), quando em Cabo Verde, por exemplo, já existia um desde 1917 com a maioria do seu pessoal docente de origem Cabo-verdiana (Tomás, 2007; Chabal 2002b). Um ano após o início da guerra libertação/colonial (1964) “only a very small proportion of Guinean children had access to primary education. Virtually no African had received secondary education” (Chabal, 2002a: 22) estimando-se que 99% da população era iletrada, sendo a educação dos africanos (*indígenas*) desde 1940 da responsabilidade da Igreja Católica, após a assinatura de uma concordata com o Vaticano. A Igreja Católica detinha uma quantidade muito reduzida de oferta educativa tendo em conta a população do país e escolas sem um ciclo de ensino primário completo, sendo apenas permitido o acesso à escola pública aos *assimilados*<sup>7</sup>. Após o início do plano “Por uma Guiné melhor”<sup>8</sup> que surgiu como consequência do início da guerra de libertação/colonial, o acesso à educação pública teve melhorias em termos de acesso, tendo por exemplo o poder colonial transformado guarnições militares em estabelecimentos de ensino. Contudo, apesar destes esforços, o acesso continuou a ser reduzido (Cá, 2008; Mendy, 2008; Monteiro, 2005; Chabal, 2002a; Silva, 1997).

---

<sup>5</sup> Algumas das características apontadas a países classificados com esta terminologia são: governo fraco, acompanhado de políticas ineficientes e instituições ainda não consolidadas, quer por falta de vontade de seus governantes, quer por incapacidade política ou económica.

<sup>6</sup> A Ajuda Pública ao Desenvolvimento é a ajuda fornecida pelos organismos públicos dos países doadores aos países em desenvolvimento, tem por objectivo principal a promoção do desenvolvimento económico e do bem-estar das suas populações e é fornecida em condições financeiras favoráveis ao beneficiário. (IPAD, 2010)

<sup>7</sup> Designação utilizada na altura pelo poder colonial.

<sup>8</sup> Designação utilizada para caracterizar os africanos que cumpriam 4 requisitos que indicavam que essas pessoas eram portuguesas (1-dedicação pelos interesses da Nação Portuguesa; 2- falar a língua portuguesa; 3- possuir os meios necessários à sua subsistência; 4- ter bom comportamento atestado).

<sup>9</sup> Designação pela qual ficou conhecida a política de promoção de justiça social, desenvolvimento económico, reforço das instituições tradicionais da Guiné-Bissau durante a governação 1968 e 1973 do General António de Spínola.

O Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) na sequência do Congresso de Cassacá em fevereiro de 1964 iniciou o seu programa de educação nas *zonas libertadas*<sup>10</sup> promovendo a gratuidade e obrigatoriedade da educação, contudo, devido à guerra que decorria as crianças só iniciavam a escolarização com 10 anos de idade (Cá, 2008; Monteiro, 2005; Chabal, 2002a). Amílcar Cabral, líder do PAIGC na altura e “outstanding leader of African decolonization but also as a political thinker and strategist of unusual merits” (Rudebeck, 2006:89), teve uma influência grande na definição das políticas educativas e uma preocupação particular com a escolarização das meninas, implementado estratégias para favorecer a sua escolarização e abandono precoce (Cá, 2008; Chabal, 2002a).

No pós 25 de abril de 1974 com a saída de Portugal da Guiné-Bissau e a partir da experiência das *zonas libertadas*, o currículo e os programas foram imediatamente alterados (1975) mas a estrutura do sistema educativo permaneceu inalterada até ao início de 1990 (Daun, 1997), tendo havido uma passagem da taxa bruta de escolarização no Ensino Básico de 36% no princípio dos anos 60 para 78.9% nos finais dos anos 70. Apesar deste aumento no acesso, verificou-se no final dos anos 70 até metade dos anos 80 um decréscimo que se inverteu a partir dos anos 90, não tendo o conflito vivido entre 1998-1999 afetado esta dinâmica de crescimento (Monteiro, 2005; UNESCO, 1983). No entanto, o sistema educativo “padecia de um mal: o baixo nível de qualificação de muitos professores e a insuficiência dos equipamentos e materiais didáticos (...)” (Cá, 2008: 151).

O setor da educação na Guiné-Bissau nos últimos 30 anos foi dos que mais teve apoio externo, quer de agências multilaterais (e.g. Banco Africano de Desenvolvimento, Fundo das Nações Unidas para Infância, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Banco Mundial) quer bilaterais (e.g. Suécia e Holanda). É de destacar a importância da Suécia até meados dos anos 90, através da Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional que em 1999 se retirou da Guiné-Bissau e “com ela foi-se praticamente a ajuda externa à educação, pelo menos aquela que era gratuita, flexível e fácil de mobilizar” (Monteiro, 2005: 135).

Para Pehrsson (citada por Monteiro, 2005: 129) “sem a ajuda externa, não havia educação na Guiné-Bissau”, o que reforça a vulnerabilidade em relação a decisões e apoios financeiros externos. Estes estão associados a uma série de compromissos e normas que deixam os países reféns de quem fornece o apoio, no caso de não se tratar de APD. Monteiro (2005: 134) realça ainda que “estamos perante um sistema descontinuado por reformas inacabadas e por actuações

---

<sup>10</sup> Zona do país sob o domínio do PAIGC.

avulsas, por vezes sem prumo, um sistema que ficou desajustado, instável, ineficiente e altamente selectivo.” Um dos factores que confirma esta afirmação é, por exemplo, que apenas no final do primeiro semestre do ano de 2010 foi aprovada na Assembleia Nacional Popular e publicada em março de 2011 no Boletim Oficial da República, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 4/2011), que já estava prevista já há vários anos, constituindo uma promessa de vários Governos.

Um outro fator que influenciou grandemente o sistema educativo foram os Planos de Ajustamento Estrutural, consequência do empréstimo contraído pelo estado Guineense ao FMI e ao Banco Mundial. Os condicionalismos associados ajudaram a fragilizar ainda mais o sistema educativo, contribuindo muitas das medidas adotadas para tornar os custos associados à educação proibitivos para a maioria da população (privatização do sistema educativo) eliminando a igualdade de oportunidades, aumentar o rácio professor-aluno, desmotivação dos professores e migração dos professores mais qualificados devido ao baixo salário e à deterioração do sistema educativo fruto da sua liberalização (Cá, 2008; Cruz, 2007; Monteiro, 2005). O sistema educativo guineense é marcado por “descontinuidades e contradições, decorrentes de reformas inacabadas (Monteiro, 2005: 131) e “vem sendo amplamente modificada pelos organismos internacionais, na busca da reconstrução do sistema de ensino e na tentativa de diminuir os elevados índices de evasão e de reprovação e trazer melhoria da qualidade de ensino” (Cá, 2008: 227).

Apesar do exposto anteriormente, ao contrário do que possa parecer, o sistema educativo nunca deixou de funcionar, nem mesmo o conflito vivido entre 1998 e 1999 afetou o aumento das taxas brutas de escolarização nos anos que se seguiram, mostrando uma enorme resiliência, sendo esta uma das características dos sistemas educativos em contexto de emergência/fragilidade/reconstrução pós-conflito (Brannelly, Ndaruhutse, & Rigaud, 2009; Nicolai, 2009; Banco Mundial, 2005). Contudo, as escolas apresentam uma enorme debilidade em termos de recursos materiais, de infraestruturas e professores com formação insuficiente, sendo que o acesso ao primeiro e segundo ciclos do ensino básico, por exemplo, não atinge a maioria da população em idade escolar e é caracterizada por um elevado abandono escolar, havendo quase anualmente greves dos professores por falta de pagamento dos salários (MENCCJD, 2009b; Campos & Frutado, 2009; Monteiro, 2005). Paralelamente às escolas estatais estão a funcionar uma série de iniciativas comunitárias<sup>11</sup>, religiosas e privadas de serviços educativos, entre elas

---

<sup>11</sup> Escolas onde os pais dos alunos se organizam e constituem a própria escola. O Governo da Guiné-Bissau regulamentou a sua criação, no entanto, continua a ser da responsabilidade das comunidades a sua criação e organização estando previsto o apoio do estado no pagamento de parte do salário do professor.

escolas corânicas com 3 tipologias diferentes<sup>12</sup> (estima-se que 33% da população é muçulmana), devido ao vazio do estado em responder às necessidades, principalmente no meio rural, ainda mais prementes se tivermos em conta a grande percentagem de jovens que caracterizam a população da Guiné-Bissau (Baldé, 2010; MENCCJD, 2009b; Mendy, 2008; Lopes, 2007; Monteiro, 2005). Segundo os últimos dados disponíveis, 15% e 14% dos alunos do Ensino Básico e Secundário, respetivamente, frequentam escolas comunitárias e madraças (MENCCJD, 2009b). Também por vezes a grande diversidade cultural é um entrave ao acesso à escola, por exemplo, na zona leste do país muitas meninas não frequentem a escola devido a práticas culturais ancestrais e a crenças religiosas (Baldé, 2010; MENCCJD, 2009b; Mendy, 2008; Lopes, 2007; Monteiro, 2005).

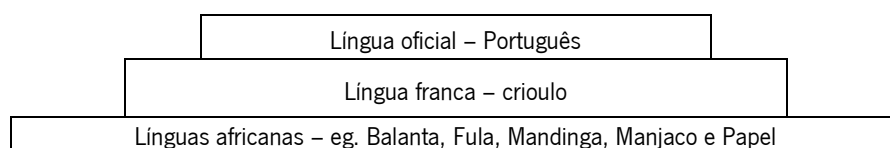
As organizações da sociedade civil (OSC) têm uma forte presença e influência na educação básica devido às razões acima enunciadas, apontando Rose (2009) que nos países com as características da Guiné-Bissau estas organizações assumem a criação e gestão de escolas, a maioria com características de educação não-formal, substituindo o papel do Estado Nação. Ainda a este respeito a mesma autora relata que as OSC têm papéis estratégicos: na prestação de serviços de educação para populações marginalizadas; na influência e promoção de políticas de educação com particular incidência para os meios rurais; na inovação e participação no próprio processo de definição de políticas educativas.

Um fator que encerra uma grande complexidade e ambiguidade no sistema educativo da Guiné-Bissau é a questão da língua de escolarização. Embora a Língua Portuguesa seja língua oficial e de escolarização, segundo o Observatório da Língua Portuguesa (2009) somente 5% da população tem a Língua Portuguesa como Língua Materna (LM). Dos restantes 95%, 80% tem como LM uma ou mais das 20 línguas étnicas faladas no país e 15% o crioulo. Dentro das línguas étnicas as mais representativas, por ordem decrescente, são a Balanta, a Fula, a Mandinga, a Manjaco e a Papel, sendo o crioulo considerada língua franca e língua segunda de 30 a 40% dos habitantes, principalmente nas zonas urbanas (Benson, 2010 citando Lewis, 2009; Monteiro, 2005). Devido a esta complexidade linguística, Benson (2010: 325) caracteriza o país no seu contexto multilingue como um caso de “*triglossic*” devido a cada uma das línguas (étnicas, franca e oficial) terem diferentes papéis e estatutos, sendo socialmente estabelecida a seguinte hierarquia:

---

<sup>12</sup> Madjlis, Madarassas e Escolas Mistas

**Figura 1 - Hierarquia social do multilinguismo na Guiné-Bissau**



Adaptado de Benson (2010: 325)

Devido a estas relações e ambiguidades, há quem defenda que o Ensino da Língua Portuguesa deve continuar da mesma forma, como a única língua a ser utilizada nos primeiros anos de escolaridade, mas com uma abordagem metodológica de língua segunda (IPAD, 2011b; Monteiro, 2005), por outro lado há os defensores que o currículo nacional deveria ser alterado e haver um ensino apenas em crioulo (Cá, 2008) e outros em crioulo e nas restantes línguas étnicas (Benson, 2010 citando Benson, 2009). Até ao momento de escrita, e como definido na Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 4/2011 (LBSE), a língua de ensino continua ser em exclusivo a língua portuguesa.

Antes de terminar pode-se observar no quadro IV e V a organização do sistema educativo antes e depois da aprovação da LBSE, estando patentes as alterações introduzidas. Destaca-se a inclusão do 12.º ano e a sua aproximação, em termos de organização e terminologia do sistema educativo Português, e a passagem das escolas madraças para a educação formal. Há também a destacar que pela primeira vez a missão do sistema educativo está definida por um documento oficial, pois até ao momento da sua publicação não existia nenhum que definisse claramente a missão, excetuando alguns documentos programáticos da altura do partido único (Monteiro, 2005). A única diretiva política que se manteve desde a independência em 1973 até à atualidade foi a democratização do acesso à educação (Monteiro, 2005). A título ilustrativo Monteiro (2005) refere que a organização e as disciplinas do ensino básico em 2005 têm por base a estrutura do período colonial remodelada pela reforma curricular do início da década de noventa.

É neste contexto de fragilidade e dependência das organizações internacionais, com um sistema educativo anémico que a Guiné-Bissau se pode caracterizar.

| Quadro IV - Organização do sistema educativo antes da aprovação da LBSE |   |  |
|---|---|--|
| Educação Formal   | <b>Ensino pré-escolar</b>   | Destinado às crianças dos 3 aos 6 anos.  |
|   | <b>Ensino Básico</b><br>(escolas públicas, privadas e comunitárias) | Ensino Básico Elementar (EBE): da 1ª à 4ª classe   |
|   |   | Ensino Básico Complementar (EBC): 5ª e 6ª classes.   |
|   | <b>Ensino secundário</b><br>(de via única)                          | Ensino secundário geral, com duração de três anos: 7ª, 8ª e 9ª classes                                       |
|   |   | Ensino complementar, com a duração de dois anos: 10ª e 11ª classes   |
|   | <b>Ensino superior</b><br>(público e privado)                       | Bacharelato e licenciatura   |
| Educação Não formal   | <b>Alfabetização e Educação de Adultos</b>                          | Coordenados pela Direção Geral de Alfabetização, Educação não Formal, Ensino Técnico e Formação Profissional |
|   | <b>Escolas madraças</b>   | Coordenados pela Direção Geral de Alfabetização, Educação não Formal, Ensino Técnico e Formação Profissional |
|   | <b>Escolas corânicas não tuteladas</b>                              | Com uma grande especificidade cultural e de caráter confessional.  |

Adaptado de IPAD (2009)

| Quadro V - Organização do sistema educativo depois da aprovação da LBSE |   |  |
|---|---|--|
| Educação Formal   | <b>Ensino pré-escolar</b>   | Destinado às crianças dos 3 aos 6 anos   |
|   | <b>Ensino Básico</b><br>(escolas públicas, privadas, madraças e cooperativas) | 1.º Ciclo – 1.º ao 4.º ano   |
|   |   | Primeira fase – 1.º e 2.º anos   |
|   |   | Segunda fase – 3.º e 4.º anos  |
|   |   | 2.º ciclo - terceira fase – 5.º e 6.º anos professor único auxiliado em áreas especializadas (educação artística/educação física); |
|   |   | 3.º ciclo - quarta fase – 7.º, 8.º e 9.º anos  |
|   | <b>Ensino secundário</b><br>(via geral e técnico-profissional)                | 10.º, 11.º e 12.º ano  |
|   | <b>Ensino superior</b><br>(público e privado)                                 | Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.   |
| Educação Não formal   | <b>Alfabetização e educação de base de jovens e adultos</b>                   | Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica                       |
|   | <b>Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres</b>           | Educação cívica  |

Adaptado da Lei n.º 4/2011

### **3.3 Banco Mundial, Cooperação Portuguesa, UEMOA, UNESCO e UNICEF - breve caracterização**

De seguida, realiza-se uma breve contextualização das linhas de ação e missão do Banco Mundial, da Cooperação Portuguesa, da UEMOA, da UNESCO e do UNICEF e para desta forma caracterizar a intervenção de cada um dos organismos foco deste estudo empírico.

#### **3.3.1 Banco Mundial**

O Banco Mundial é uma instituição de carácter global e multilateral criada em 1944 com sede em Washington nos Estados Unidos da América. Os seus membros são 187 países, contando com mais de 10.000 funcionários em todo o mundo (Banco Mundial, 2010). Tem como objetivo promover a longo prazo o desenvolvimento económico e a redução da pobreza através da assistência financeira e técnica aos países em desenvolvimento em setores específicos (eg. educação, saúde, ambiente, infraestruturas) apoiando reformas ou implementado projetos. A sua missão é “fight poverty with passion and professionalism for lasting results and to help people help themselves and their environment by providing resources, sharing knowledge, building capacity and forging partnerships in the public and private sectors” (Fundo Monetário Internacional, 2011; Banco Mundial, 2010).

Os mecanismos utilizados para cumprir a sua missão são “low-interest loans, interest-free credits and grants to developing countries for a wide array of purposes that include investments in education, health, public administration, infrastructure, financial and private sector development, agriculture and environmental and natural resource management.” (Banco Mundial, 2010). Utiliza como estratégia uma lógica de resultados mensuráveis e reformas (*idem, ibidem*).

Em 1999, em conjunto com o Fundo Monetário Internacional, iniciaram a abordagem por Planos de Redução da Pobreza e de Planos de Ajustamento Estrutural (Fundo Monetário Internacional, 2011; Bonal, 2004). Estes Planos, assim como outros, são condições para as negociações de empréstimos e concessão de ajuda, e como envolvem condicionalismos aumentam a sua influência, por exemplo na gestão dos sistemas educativos (Bonal, 2004). Foi também por volta de 1999 que emergiu como a organização internacional líder no financiamento da educação nos países em desenvolvimento, mantendo-se até à atualidade (Burnett, 1996; Psacharopoulos, 2003).

O seu orçamento anual é satisfeito através da contribuição financeira dos países membros, sendo a sua capacidade de tomada de decisões na organização proporcional à sua contribuição

(Bjørkelo 2003 citado por Roberts, 2005). Contudo, há outro fator que lhe confere maior autonomia, pois esta organização “raise its loanable capital in the international financial marketplace (...) [and the] Bank staffing and administrative costs are met through the profits generated by loan repayments.” (Jones, 1999: 24).

### **3.3.2 Cooperação Portuguesa**

A definição de políticas orientadoras da Cooperação Portuguesa é da responsabilidade do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, afeto ao Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE), sendo o seu órgão central o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) criado em janeiro de 2003. O IPAD tem por missão operacionalizar, supervisionar, dirigir e coordenar as políticas definidas pelo MNE e centralizar a informação sobre as atividades de cooperação para o desenvolvimento. É ainda responsável pela elaboração dos Programas Indicativos de Cooperação, pela coordenação do Programa Orçamental da Cooperação e cofinanciamento das Organizações Não-governamentais para o Desenvolvimento, dependendo o seu financiamento do Orçamento Geral do Estado (IPAD-MNE, 2006).

Atualmente, o documento que clarifica os objetivos/papel da Cooperação Portuguesa designa-se “Uma visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa” onde estão definidas as áreas prioritárias da sua intervenção e os mecanismos ao dispor para a prossecução dos objetivos definidos. Este documento representa a “visão do Governo sobre a política de Cooperação e representa um mecanismo de diálogo credível junto dos diferentes actores nacionais e internacionais” (*idem, ibidem*: I).

Da ação da Cooperação Portuguesa, podem-se destacar as seguintes orientações (*idem, ibidem*: 19):

- “Empenho na prossecução dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio;
- Reforço da segurança humana, em particular em “Estados frágeis” ou em situações pós-conflito;
- Apoio à lusofonia, enquanto instrumento de escolaridade e formação;
- Apoio ao desenvolvimento económico, numa óptica de sustentabilidade social e ambiental;
- Envolvimento mais activo nos debates internacionais, em apoio ao princípio da convergência internacional em torno de objectivos comuns.”

As prioridades geográficas de atuação são os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) e Timor-Leste e, em menor escala, outros países com os quais Portugal tem relações históricas relevantes (e.g. Marrocos, África do Sul, Senegal e Indonésia). Apresenta como prioridades sectoriais a boa governação, participação e democracia; o desenvolvimento sustentável



e luta contra a pobreza recorrendo à educação, saúde, desenvolvimento rural e ambiente, e crescimento económico sustentável; e a Educação para o Desenvolvimento (*idem, ibidem*).

Como a educação é “um sector chave da Cooperação Portuguesa” (IPAD, 2011a: 3) foi definida a estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação esclarecendo que

“o princípio que preside à actuação da Cooperação Portuguesa na área da educação é contribuir para o desenvolvimento humano e económico das populações dos países parceiros, através de medidas que promovam o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza” (*idem, ibidem: 18*)

### **3.3.3 UEMOA**

A União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA) é uma organização regional de carácter multilateral constituída por oito países membros, criada em Dacar a 10 de janeiro de 1994 pelos chefes de Estado de sete países (Benim, Burkina Faso, Costa do Marfim, Mali, Níger, Senegal e Togo), tornando-se a Guiné-Bissau a 2 de maio de 1997 o seu oitavo membro. Os países membro têm em comum o uso do franco CFA como moeda.

A sua missão consiste na “création d'un espace économique harmonisé et intégré au sein duquel est assurée une totale liberté de circulation des personnes, des capitaux, des services et des facteurs de production, ainsi que les droits de résidence et d'établissement.” (UEMOA, s/d) tendo como objetivos institucionais:

- “Renforcer la compétitivité des activités économiques et financières des États membres dans le cadre d'un marché ouvert et concurrentiel et d'un environnement juridique rationalisé et harmonisé;
- Assurer la convergence des performances et des politiques économiques des États membres par l'institution d'une procédure de surveillance multilatérale;
- Créer entre États membres un marché commun basé sur la libre circulation des personnes, des biens, des services, des capitaux et le droit d'établissement des personnes exerçant une activité indépendante ou salariée, ainsi que sur un tarif extérieur commun et une politique commerciale;
- Instituer une coordination des politiques sectorielles nationales par la mise en œuvre d'actions communes, et éventuellement, de politiques communes notamment dans les domaines suivants: ressources humaines, aménagement du territoire, agriculture, énergie, industrie, mines, transports, infrastructures et télécommunication;
- Harmoniser, dans la mesure nécessaire au bon fonctionnement du marché commun, les législations des États membres et particulièrement le régime de la fiscalité.” (UEMOA, s/d).

A Conferência de Chefes de Estado é o órgão supremo para a tomada de decisões, reunindo-se uma vez por ano para tomar decisões por unanimidade. O poder executivo da União é garantido por uma Comissão que tem sede em Ouagadougou, capital do Burkina Faso, cujo poder executivo é delegado pelo Conselho de Ministros.

### 3.3.4 UNESCO

A UNESCO foi criada em 1945, sendo uma organização de carácter global e multilateral<sup>13</sup>, tendo, atualmente, 193 membros, com o escritório central com sede em Paris, escritórios regionais e uma rede de Institutos com foco em diferentes áreas (eg. estatística, planeamento da educação) (UNESCO, s/d). Na sua missão “contributes to the building of peace, the eradication of poverty, sustainable development and intercultural dialogue through education, the sciences, culture, communication and information”, com duas prioridades globais - África e igualdade de género (UNESCO, 2008: 7). De forma a cumprir a sua missão estabeleceu as seguintes cinco funções: “(i) laboratory of ideas; (ii) standard-setter; (iii) clearing house; (iv) capacity-builder in Member States in UNESCO’s fields of competence; (v) catalyst for international cooperation” (*idem, ibidem*: 7).

No âmbito das suas prioridades globais, as suas ações colocam ênfase no seguinte: (*idem, ibidem*: 9):

#### **Prioridade África**

- “pursuing the EFA and Millennium Development Goals;
- strengthening quality education, TVET, higher education and teacher training, curricula development and multilingualism;
- strengthening cooperation with African Member States in follow-up to the Addis Ababa Declaration on Science, Technology and Scientific Research for Development adopted by the Heads of State and Government of the African Union in January 2007;
- supporting strategies to strengthen national, subregional and regional capacities and develop human resources;
- contributing to the regional integration process in the Organization’s fields of competence;
- promoting cooperation and partnership with multilateral, bilateral and private stakeholders, and broader participation of civil society representatives and NGOs in existing mechanisms;
- assisting countries in post-conflict or post-disaster reconstruction situations.”

#### **Prioridade igualdade de género**

- “identifying gaps in gender equality through the use of gender analysis and sex-disaggregated data;
- raising awareness about gaps;
- building support for change through advocacy and alliances/partnerships;
- developing strategies and programmes to close existing gaps;
- putting adequate resources and the necessary expertise into place;
- monitoring implementation; and holding individuals and institutions accountable for results.”

O financiamento anual para todas as atividades que desenvolve (administrativas, operacionais e programas) é satisfeito através da contribuição, na sua maioria, por um pequeno grupo de países membros. No entanto, todos os países membros têm sensivelmente a mesma “voz” no que concerne à tomada de decisões das atividades da organização. Este facto “suggests that the

---

<sup>13</sup>Cooperação onde “os doadores remetem os fundos (...) para que estas os utilizem no financiamento das suas actividades e do seu funcionamento” (Plataforma Portuguesa das ONGD, s/d).

program will not adequately serve the interests of its major funders. Consequently, wealthy industrial democracies do not look to UNESCO to solve their own pressing problems.” (Heyneman, 2011: 313). Assim, estes países mais centrais tendem a procurar outras organizações internacionais que resolvam os seus problemas, e fazem-no “not by changing the procedures for voting on the budget, but by making extra-budgetary contributions. These contributions are used to finance activities which the industrial democracies believe to be of critical importance.” (*idem, ibidem*: 313). Desta forma, a UNESCO tornou-se a na Organização das Nações Unidas com a percentagem mais baixa de cofinanciamento limitando a sua atuação (*idem, ibidem*).

### 3.3.5 UNICEF

O UNICEF é o fundo das Nações Unidas para a Infância criado, em 1946, para prestar ajuda de emergência às crianças europeias após a II Guerra Mundial, e é por essa razão que surge o acrónimo UNICEF que significa *United Nations International Children's Emergency Fund*, tendo mudado em 1953 para Fundo das Nações Unidas para a Infância quando se tornou membro permanente do sistema das Nações Unidas (UNICEFa, s/d; UNICEFb, s/d). É uma organização de carácter global e multilateral e a agência das Nações Unidas mais conhecida a nível mundial, pelo menos pelo público em geral, tendo uma grande capacidade de divulgação e promoção do trabalho que realiza (Jones, 2006; UNICEFa, s/d). Em Portugal são bem conhecidas as campanhas que organiza, principalmente na época do Natal.

A sua sede está situada em Nova Iorque, e tem escritórios em 191 países com mais de 7000 funcionários, estando 88% a trabalhar em programas no terreno, sendo que os escritórios permanentes se situam em Tóquio e Bruxelas, um centro de investigação em Florença e um centro de logística em Copenhaga (UNICEFa, s/d; UNICEFb, s/d). A sua missão é “promover e proteger os direitos das crianças” (UNICEFa, s/d) trabalhando com programas a longo prazo nas áreas da saúde, da educação, da nutrição, da água e saneamento e em situações de emergência (*idem, ibidem*).

Por ter uma missão bastante abrangente e com vista a obter resultados que concorram para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e para as disposições estabelecidas na Sessão Especial das Nações Unidas dedicada às Crianças elegeu cinco áreas prioritárias, que são: sobrevivência e desenvolvimento – área que foca nos primeiros cinco anos de vida das crianças e à qual esta organização dedica mais de metade dos seus recursos; educação básica e igualdade de género – onde trabalha as questões de acesso à educação básica de qualidade por considerarem

que “proporciona conhecimentos e aptidões necessários para o desenvolvimento individual e das sociedades, e abre caminho para uma vida produtiva no futuro.” (*idem, ibidem*); VIH/SIDA e as crianças – trabalhando a “prevenção da transmissão do VIH de mãe para filho; disponibilização de tratamento pediátrico; prevenção da infecção entre os jovens e o apoio e protecção das crianças órfãs e vulneráveis devido à SIDA.” (*idem, ibidem*); protecção infantil – que engloba a protecção das crianças contra a violência, abusos e exploração; promoção de políticas e alianças – trabalho que desenvolve advogando para que sejam adotadas medidas a favor dos direitos das crianças tendo como referência a Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 (*idem, ibidem*).

O seu financiamento, ao contrário das restantes agências das Nações Unidas, é satisfeito através de contribuições voluntárias dos Governos, de organizações privadas e do público em geral, tendo passado de uma fase inicial de atuação como uma agência que fornecia apenas serviços e bens em situações de emergência para funções mais humanitárias e diversificadas numa perspetiva de apoio ao desenvolvimento e na promoção dos direitos das crianças e das mulheres (UNICEFb, s/d).

O seu interesse e importância no apoio à educação básica teve início em 1990 na Conferência Mundial da Educação para Todos, sendo uma das organizações que esteve na promoção desta conferência (Jones, 2006). Desde essa altura tem crescido a sua importância na área da educação a nível global, sendo conhecida por defender e promover as suas prioridades nesta área de forma enérgica, essencialmente através da sua atuação no terreno nos países onde implementa programas (*idem, ibidem*). A sua presença no terreno é bastante forte, para além de ter respostas rápidas e imediatas em situações de emergência, em oposição, por exemplo com a “UNESCO’s incapacity to deal in anything except concepts and policies” (*idem, ibidem*: 598).

Apesar da sua importância na área da educação, e ser a agência das Nações Unidas que mais contribuiu para que as metas da Educação para Todos permaneça na agenda internacional, “achieve policy clarity constitutes a major structural threat to the Fund’s educational legitimacy, throwing open to question UNICEF’s choice of options and priorities for its practical education operations.” (*idem, ibidem*: 592).

Após o exposto anteriormente fica-se com uma perspetiva geral sobre estas cinco organizações. A Cooperação Portuguesa, de entre as organizações caracterizadas, apresenta uma dimensão mais reduzida, pois é realizada através dos recursos financeiros provenientes do

Orçamento Geral do Estado Português, tendo por exemplo em 2009 representado 0,23% do rendimento nacional bruto (IPAD, s/d). Ao contrário, a UNESCO, o Banco Mundial e o UNICEF obtêm o seu financiamento de vários estados e de outros canais, estando o Banco Mundial e o UNICEF em vantagem, pois o primeiro consegue gerar receitas através dos empréstimos que realiza aos vários países, para além de ter um sistema de tomada de decisão interno que favorece os interesses dos países doadores e a segunda tem mecanismos independentes de captação de fundos. No que concerne à UEMOA, não foi possível aferir de onde proveem as suas fontes de financiamento.

Um aspeto comum ao Banco Mundial, à Cooperação Portuguesa, à UNESCO e ao UNICEF é o foco nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), como acontece aliás com a grande maioria das outras agências de países doadores, estando a UNESCO, o UNICEF e o Banco Mundial, com o apoio dos principais estados do sistema mundial (e.g. Reino Unido, Holanda, Estados Unidos da América, Japão), no centro da definição destas metas internacionais, criando desta forma potenciais novas forma de condicionalismo (King, 2007; King & Rose 2005;). Contudo as metas dos ODM para a educação definidas colocam ênfase no apoio ao 1.º ciclo do Ensino Básico universal e de qualidade (1.º ao 4.º ano) em vez do 1.º ao 9.º ano como era pretendido pela UNESCO, tendo “narrowed the focus os the EFA targets towards primary schooling specifically” (King, 2007; King & Rose 2005: 97;).

Como já referido, atualmente, o Banco Mundial é uma das organizações mais influentes nos países em desenvolvimento na área da educação, embora não tenha um mandato específico nesta área, sendo este exclusivo da UNESCO. Não obstante, o UNICEF também exerce uma influência grande na área da educação e emerge como agência importante no terreno devido à sua forte presença em relação às outras agências, em particular em relação à UNESCO. A Cooperação Portuguesa apresenta como uma das áreas prioritárias a educação, mas o seu grau de atuação é inferior por não ser uma organização multilateral. A este respeito a UEMOA, assim como o Banco Mundial, também não apresenta um mandato específico para a área da educação, no entanto como tem como meta a “création d'un espace économique harmonisé et intégré au sein duquel est assurée une total liberté de circulation des personnes, des capitaux, des services et des facteur de production (...)” a educação, e neste caso particular a harmonização do ensino superior, é um fator que consideram importante.

Em termos curriculares, na Guiné-Bissau, a UEMOA atua unicamente no nível/ contexto de decisão curricular político-administrativo, o Banco Mundial, a UNESCO, o UNICEF e a Cooperação

Portuguesa atuam nos três níveis/ contextos de decisão curricular, no entanto a Cooperação Portuguesa atua principalmente nos de gestão e de realização e o Banco Mundial, a UNESCO e o UNICEF no político-administrativo. Contudo, todas estas últimas quatro organizações atuam em todos os contextos/ níveis, como é ilustrativo o exemplo do ano letivo de 2010/2011, onde na reforma educativa em curso do Ensino Básico está a decorrer financiada pelas organizações internacionais, entre elas a UNESCO, o UNICEF e o Banco Mundial, com recurso a consultores internacionais, onde a Cooperação Portuguesa está a ter um papel muito importante na participação nos grupos de trabalho criados nas várias áreas. Uma outra diferença é que a Cooperação Portuguesa desenvolve uma cooperação recorrendo a um número elevado de recursos humanos expatriados em permanência (no momento da escrita estão no terreno 33 técnicos expatriados), ao contrário das outras quatro que atuam com menos recursos humanos (e.g. a UNESCO no momento da escrita não tem nenhum técnico expatriado em permanência, apenas dois técnicos Guineenses), recorrendo a consultorias de especialistas estrangeiros e guineenses de curta duração.

### **3.4 Técnicas de recolha e análise de dados**

O presente estudo empírico apresenta-se como um estudo que utiliza medidas não interferentes, uma vez que não recorre a recolha de dados através de informantes e/ou respondentes através de entrevistas e inquéritos por questionário, por exemplo, mas a fontes documentais, evitando assim também algumas das fragilidades metodológicas dos métodos referidos anteriormente (Robson, 2011; Lee, 2003). Os documentos utilizados, com exceção do Programa da Cooperação Portuguesa, são classificados como textos políticos (Ozga, 2000), caracterizando-se como dados preexistentes, sendo realizada uma utilização textual dos mesmos (Quivy & Campenhoudt, 2005), neste caso, de seis documentos produzidos pelo Governo da Guiné-Bissau (apesar de alguns serem elaborados com o apoio de consultores de organizações internacionais) e de dois documentos de organizações internacionais que intervêm neste país.

Foram, também, utilizadas notas de campo descritivas e detalhadas contendo registos objetivos do trabalho de campo para além de uma componente reflexiva que pretende melhorar as notas recolhidas (Bogdan & Biklen, 1994) no período de setembro de 2009 a julho de 2011, no decorrer de sete deslocações à Guiné-Bissau com a duração média de 10 dias cada.

No universo de documentos disponíveis, foram selecionados os seguintes: a Lei de Bases do Sistema Educativo; o documento do Programa da Cooperação Portuguesa; a Carta Política do Sector Educativo; o Plano Nacional de Acção da Educação para Todos; e a Diretiva

n.º3/2007/CM/UEMOA, sendo cada um deles considerados unidades de contexto da análise de conteúdo (Esteves, 2006).

A seleção de documentos teve em conta a representatividade e a adequação aos objetivos deste estudo empírico, apesar de nem todos os documentos pretendidos estarem disponíveis para análise devido a serem classificados como confidenciais e/ ou não serem de acesso público. Os documentos analisados foram:

- O Programa da Cooperação Portuguesa que atua em várias vertentes do sistema educativo desde o pré-escolar ao Ensino Secundário, incluindo alfabetização, tratando-se de uma cooperação de caráter bilateral<sup>14</sup> da antiga potência colonial considerado um país semiperiférico da Europa (Cortesão & Stoer, 2002);
- A Carta Política do Sector Educativo, sendo uma condição para aceder à iniciativa de financiamento designada de *Fast-Track Initiative* coordenada pelo Banco Mundial, após a criação dos respetivos planos de ação trianuais para o desenvolvimento do setor da educação;
- O Plano Nacional de Acção da Educação para Todos (utilizada a versão em língua portuguesa, no entanto algumas parte do texto encontram-se em francês), iniciativa no âmbito das metas da Conferência de Dacar da Educação para Todos do ano 2000 que pretende ser um instrumento de planificação e pilotagem do sistema educativo;
- A Diretiva n.º3/2007/CM/UEMOA (utilizada a versão em língua francesa), por se tratar de uma diretiva elaborada por um organismo supranacional da sub-região onde se encontra a Guiné-Bissau e que exerce assim uma regulação de segundo nível (Pacheco e Vieira, 2004);
- A Lei de Bases do Sistema Educativo (aprovada em maio de 2010 e publicada no Boletim Oficial da República em março de 2011 - Lei n.º 4/2011) por se tratar do documento que define a missão e organização do sistema educativo.

Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, que é

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

---

<sup>14</sup> Cooperação onde os “doadores mobilizam os seus fundos de cooperação para o desenvolvimento directamente para os “receptores” de ajuda.” (Plataforma Portuguesa das ONGD, s/d).

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2007: 37)

O seu principal objetivo é a “manipulação de mensagens (conteúdo de expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir uma outra realidade que não a da mensagem” (*idem, ibidem*: 41) oferecendo a “possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 227).

De forma a responder às perguntas de investigação e alcançar os objetivos definidos, realizou-se uma análise de conteúdo interpretativa de dados invocados e à integração de notas de campo de forma a enriquecer a análise e interpretação dos dados.

A análise de conteúdo é interpretativa de dados invocados por recorrer a “traços de fenómenos que existem independentemente da acção” (Esteves, 2006: 107). Desta forma, distancia-se de uma análise de cariz mais positivista e próxima de uma definição mais clássica de análise de conteúdo. Não obstante, também se recorreu às unidades de numeração, que permitiram proceder à quantificação de ocorrências e tirar algumas ilações mediante dados mais quantitativos.

Partiu-se de uma análise categorial do conteúdo baseada num sistema pré-definido, seguindo desta forma um procedimento fechado devido às categorias emergirem do quadro teórico, neste caso dos referentes da globalização na educação e no currículo identificados no tópico 2.4 no capítulo II. O processo de codificação teve em consideração os critérios de exclusão mútua, pois os dados não se repetem em mais nenhuma categoria; homogeneidade, porque as categorias estão articuladas; pertinência, porque os dados obrigam à presença das categorias escolhidas; produtividade, por ter um sentido que ajuda a realizar a análise; objetividade, por não realizar interpretações do material; e exaustividade porque deve absorver todo o material que é importante para o estudo (Bardin, 2007, Esteves, 2006). No entanto, devido à ausência de um quadro teórico da análise de conteúdo sabe-se que os critérios anteriormente enunciados nunca podem ser alcançados de forma absoluta (Esteves, 2002).

Para a análise de conteúdo foram realizados três procedimentos baseados em Bardin (2007):

- Pré-análise através de uma leitura flutuante dos documentos;
- Exploração do material;
- Distribuição por categorias.



### **3.5 Questões éticas da investigação**

Neste estudo empírico foram tidas em consideração as várias dimensões éticas inerentes ao processo de investigação em educação com base em vários autores (Robson, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2009; Sousa, 2009; BERA, 2004;), contudo devido à abordagem metodológica seguida, os riscos de incorrer em questões de ordem menos ética encontram-se bastante reduzidos.

Neste sentido, as considerações éticas pelas quais se regeu este estudo tiveram um compromisso de respeito pelas pessoas, pelo conhecimento, pelos valores democráticos, pela justiça e equidade, pela qualidade da investigação em educação e pela liberdade académica. Com base nesta matriz, e tendo em conta as características deste estudo empírico (análise documental) destaca-se o consentimento informado, pois foi solicitada autorização para utilizar o documento do Programa da Cooperação Portuguesa, por este não se tratar de um documento de acesso público, sendo os restantes de acesso público. Foi tida em consideração também a confidencialidade, o anonimato, quando se trata das informações retiradas das notas de campo. Todos os esforços foram realizados para não comprometer futuras investigações, pois todos os procedimentos podem ser verificados e realizados por outros investigadores (seguem também neste aspeto as regras da análise de conteúdo) mantendo sempre a integridade e a autonomia, não selecionando apenas os dados que são convenientes ao presente estudo empírico.

## Capítulo IV – Descrição e interpretação dos resultados

O presente capítulo realiza a descrição e interpretação dos resultados e está dividido em duas partes. Inicia-se com a descrição e análise das categorias e respetivos referentes, para, de seguida, dar início à segunda parte que relata e analisa os dados.

### 4.1 Descrição e análise das categorias e respetivos referentes

Como se encontra exposto no capítulo anterior, as sete categorias, que são “os dados contidos no material e julgados pertinentes” (Esteves, 2006: 109) e representam “o nível mais elevado de simplificação dos discursos analisados” (*idem*, 2002: 230) e os respetivos referentes (que preenchem de sentido as categorias) emergiram do quadro teórico traçado, por se tratar de uma análise de conteúdo que seguiu um procedimento fechado. Foram ajustadas no decorrer da análise de conteúdo mediante o conteúdo dos documentos analisados, o posicionamento após a leitura flutuante dos mesmos e o enquadramento teórico.

No quadro VI encontram-se expostas as categorias e os respetivos referentes, sendo a ordem e a numeração atribuída meramente de carácter indicativo, não apresentando uma hierarquia ou grau de importância de uns em relação aos outros.

Para além das categorias e dos referentes, também se utilizou unidades de registo e unidades de numeração, as primeiras porque são a “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização” (Bardin, 2007: 104), e as segundas porque permitem proceder à quantificação de ocorrências (Esteves, 2006), fornecendo as duas juntas os dados para análise, que foram complementados com o recurso a notas de campo.

| Quadro VI - Categorias e referentes                        |  |
|--|--|
| Categorias   | Referentes   |
| A - Centralidade do currículo como veículo de conhecimento | A1 - O currículo é evocado como resposta aos problemas sociais e económicos;<br>A3 - O currículo é valorizado como um recurso económico;<br>A3 - Principal função da educação é a formação de trabalhadores. |
| B - Privatização de serviços                               | B1 - Valorização da iniciativa privada;<br>B2 - Incentivo ao recurso da iniciativa privada;<br>B3 - Direito de escolha;<br>B4 - Evocação da educação como um serviço público de gestão privada;              |

|  |   |
|--|---|
|  | B5 - Preconiza-se a diminuição da interferência do estado.  |
| C - Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos  | C1 - Organização do sistema educativo próxima dos países ocidentais (ciclos de ensino, idade escolar, modelo de sala de aula, organização curricular).  |
| D - Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma                          | D1 - Evocação da necessidade de descentralização;<br>D2 - Evocação da necessidade/importância da reforma educativa;<br>D3 - Incentivo à utilização de turmas multi-classe e trabalho por turnos.  |
| E - Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada   | E1 - Valorização da qualidade;<br>E2 - Evocação de termos importados do mundo económico (e.g. competitividade, eficácia, eficiência, performance);<br>E3 - Evocação de uma abordagem por competências e reforço dos conteúdos;<br>E4 - Evocação da aprendizagem ao longo da vida;<br>E5 - Foco na educação obrigatória e na educação das meninas. |
| F - <i>Retaylorização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum | F1 - Evocação da avaliação estandardizada e formativa;<br>F2 - Evocação de testes/exames de âmbito nacional para os alunos;<br>F3 - O currículo é definido como um plano;<br>F4 - O currículo é normativo e definido pela Administração Central;<br>F5 - O currículo é definido pelos resultados.   |
| G - Balcanização do conhecimento escolar   | G1 - Organização curricular insular (disciplinas) - destaque para disciplinas como a matemática, a língua portuguesa, a língua inglesa, o empreendedorismo e as TIC;<br>G2 - Organização curricular conectiva (competências) – destaque para os <i>life skills</i> e a educação para a cidadania.   |

De seguida, e após estarem expostas as categorias com os respetivos referentes, descreve-se e clarifica-se o significado de cada um.

#### Categoria A - Centralidade do currículo como veículo de conhecimento

É a categoria onde se incluem três referentes (A1, A2 e A3) e com ela pretende-se averiguar se, como refere Smith (2003: 36), a pergunta curricular clássica: “what knowledge is of most worth?” poderá ser substituída por: “How much is knowledge worth?”. Pois o modelo neo-liberal dominante que nos remete para uma globalização hegemónica, tende a valorizar o currículo como um recurso económico, transformando-o na resposta para os problemas sociais e económicos, tendo como finalidade máxima a formação de trabalhadores, ficando desta forma a educação com um papel subsidiário, isto é, deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio para alcançar determinados fins, essencialmente económicos.

#### Categoria B - Privatização de serviços

É a categoria onde se incluem cinco referentes (B1, B2, B3, B4 e B5) que focam a tendência para o fomento de alternativas à educação pública e para a transferência de responsabilidades para o setor privado, dando o estado indícios de que pretende minimizar a sua atuação e encontrar novas formas de regulação da educação. Desta forma, procuraram-se evidências da valorização e incentivo da iniciativa privada, do direito de escolha (entre público e privado), da diminuição da interferência do estado e da evocação da educação como um serviço público de gestão privada, transformando-se num serviço prestado e não num direito, perspetivando a comunidade educativa como clientes que devem receber um serviço adequado às suas necessidades.

#### Categoria C - Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos

É a categoria onde se inclui um referente (C1), pretendendo averiguar se existe uma pressão para homogeneização das políticas educativas tendo por base decisões supranacionais e/ou transnacionais. Procuraram-se evidências que ilustrem se há uma pressão para que o sistema educativo seja organizado de forma mais próxima da dos países ocidentais.

#### Categoria D - Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma

É a categoria onde se incluem três referentes (D1, D2 e D3) e procura evidências que indiquem se há um estímulo para a descentralização em termos de reforma educativa, por exemplo da gestão para os níveis locais, o incentivo à utilização de turmas multi-classe e o trabalho por turnos duplos ou triplos. Todos estes aspetos são constituintes de uma lógica de mercado que levam os discursos políticos a colocar ênfase na descentralização e reforma que são implementados, muitas vezes, fruto de condicionalismos das organizações internacionais que aumentam a sua influência.

#### Categoria E - Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada

É a categoria onde se incluem cinco referentes (E1, E2, E3, E4, e E5) e procura evidências de que as organizações internacionais de âmbito supranacional e transnacional influenciam e moldam os estados nação e as suas políticas com base na universalidade de uma série de princípios, tendo por base uma perspetiva cultural ocidental. Assim, procuraram-se evidências dos seguintes aspetos: valorização da qualidade que legitima as medidas preconizadas; evocação de termos importados do mundo económico (e.g. competitividade, eficácia, eficiência, performance)

que alteram o léxico da educação e servem interesses económicos; foco na abordagem por competências e reforço dos conteúdos que servem os interesses económicos, pois moldam as competências sociais e pessoais nos valores empresariais valorizando determinados conhecimentos economicamente úteis camuflados em competências; evocação da aprendizagem ao longo da vida para esbater as preocupações acerca do fim das carreiras, pois o mercado de trabalho é cada vez mais caracterizado por perdas mais frequentes de trabalho; foco na educação obrigatória e na educação das meninas que são algumas das características de um possível modelo comum de escola e parte constituinte das metas internacionais, promovidas pelas organizações internacionais, para a educação nos países em desenvolvimento.

#### Categoria F - Retylerização das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum

É a categoria onde se incluem cinco referentes (F1, F2, F3, F4 e F5) e procura evidências dos aspetos que levam o regresso a Tyler das práticas curriculares, fazendo com que se encare o currículo como um plano, definido pela Administração Central (normativo), embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada. Neste sentido, os aspetos tratados são a evocação da avaliação estandardizada e performativa; a evocação de testes/exames de âmbito nacional para os alunos; o currículo é definido como um plano; o currículo é normativo e definido pela Administração Central; e o currículo é definido pelos resultados.

#### Categoria G - Balcanização do conhecimento escolar

É a categoria onde se incluem dois referentes (G1 e G2) que procuram evidências da organização curricular insular e conectiva, sendo que a primeira “ênfatiza a diferença, em detrimento da continuidade, entre tipos de conhecimento (...) colocam limites às possibilidades de inovação curricular – em particular ao cruzamento das fronteiras disciplinares (...)” (Young, 2010: 91), ou seja, diz respeito à forma curricular por disciplinas estabelecida durante o século XIX e da importância dada a disciplinas como, por exemplo, a matemática, as ciências, as tecnologias da informação e comunicação. A organização curricular conectiva aponta para uma organização curricular que promove, por exemplo, a educação para a cidadania, a educação para a paz, os direitos humanos, a abordagem de competências para a vida, por serem consideradas questões

transversais que cruzam todas as disciplinas, mas também por se considerar que realizam uma conectividade e esbatem as barreiras de uma organização curricular por disciplinas (Young, 2010).

#### **4.2 Interpretação dos resultados**

Neste tópico procede-se à descrição e análise dos dados recolhidos dos documentos analisados, evocando as transcrições das unidades de registo de forma a ilustrar a análise realizada. Optou-se por colocar no anexo I os quadros onde é apresentada a distribuição por categorias, referentes, unidades de registo e unidades de numeração dos vários documentos, de forma a evitar a monotonia da sua presença e tornar a leitura da interpretação dos dados mais clara. Para atingir estes propósitos, procurou-se realizar uma narrativa que reconstrua o discurso dos documentos analisados buscando uma articulação lógica entre eles, tendo como fio condutor as categorias.

Para facilitar a evocação dos cinco documentos analisados, a partir deste momento, passam a ser designados pelas seguintes siglas:

- CaPoSE - Carta Política do Sector Educativo;
- DUEMOA - Diretiva n.º3/2007/CM/UEMOA;
- DLBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo;
- PNAEP - Plano Nacional de Acção da Educação para Todos;
- PCOP - Programa da Cooperação Portuguesa.

Como referido no capítulo anterior, embora o foco deste estudo empírico seja uma análise qualitativa dos dados, sendo o mais importante a sua presença e não propriamente a sua frequência, apresenta-se de seguida no quadro VII as diferenças de frequência das unidades de registo por referente e categoria e no quadro VIII as diferenças de frequência das unidades de registo por categoria em cada documento, por se considerar que permitem um outro olhar sobre os dados, possibilitando uma leitura mais métrica.

| Quadro VII - Frequência das Unidades de Registo  |                       |    |               |
|--|-----------------------|----|---------------|
| Categorias   | Unidades de Numeração |    |               |
|  | por referente         |    | por categoria |
| A - Centralidade do currículo como veículo de conhecimento   | A1 -                  | 5  | 14            |
|  | A2 -                  | 3  |               |
|  | A3 -                  | 6  |               |
| B - Privatização de serviços   | B1 -                  | 10 | 17            |
|  | B2 -                  | 4  |               |
|  | B3 -                  | 1  |               |
|  | B4 -                  | 2  |               |
| C - Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos  | C1 -                  | 9  | 9             |
| D - Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma                          | D1 -                  | 6  | 12            |
|  | D2 -                  | 4  |               |
|  | D3 -                  | 2  |               |
| E - Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada   | E1 -                  | 21 | 68            |
|  | E2 -                  | 24 |               |
|  | E3 -                  | 3  |               |
|  | E4 -                  | 3  |               |
|  | E5 -                  | 1  |               |
|  | E6 -                  | 16 |               |
| F - <i>Retaylorização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum | F1 -                  | 5  | 16            |
|  | F2 -                  | 8  |               |
|  | F3 -                  | 1  |               |
|  | F4 -                  | 1  |               |
|  | F5 -                  | 1  |               |
| G - Balcanização do conhecimento escolar   | G1 -                  | 8  | 22            |
|  | G2 -                  | 14 |               |

Pela análise do quadro VII pode afirmar-se que a categoria que teve mais unidades de registo foi a E - Cada estado segue uma agenda globalmente estruturada [68 UR]. Sendo os três referentes com maior frequência o E2 - evocação de termos importados do mundo económico (e.g. competitividade, eficácia, eficiência, performance) [24 UR], o E3 - valorização da qualidade [21 UR] e o E5 - foco na educação obrigatória e na educação das meninas [16 UR]. Possivelmente, a razão para este top três é o foco das organizações internacionais para os países com a tipologia da Guiné-Bissau ser alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e as Metas da Educação para Todos do Fórum de Dacar que definem como meta para 2015, entre outros aspetos, atingir uma educação básica (1.<sup>a</sup> ao 4.<sup>a</sup> ano) universal e de qualidade, o combate à desigualdade de género e a linguagem próxima do mundo económico, como está inerente às suas políticas.

| <b>Quadro VIII - Frequência das Unidades de Registo por categoria em cada documento</b>                    |                              |             |              |               |               |
|--|------------------------------|-------------|--------------|---------------|---------------|
| <b>Categorias</b>  | <b>Unidades de Numeração</b> |             |              |               |               |
|  | <b>PNAEPT</b>                | <b>PCOP</b> | <b>DLBSE</b> | <b>DUEMOA</b> | <b>CaPoSE</b> |
| A - Centralidade do currículo como veículo de conhecimento   | 5                            | 0           | 5            | 1             | 3             |
| B - Privatização de serviços   | 3                            | 0           | 6            | 0             | 8             |
| C - Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos  | 0                            | 0           | 3            | 4             | 2             |
| D - Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma                          | 7                            | 0           | 2            | 0             | 3             |
| E - Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada   | 41                           | 4           | 7            | 3             | 13            |
| F - <i>Retaylorização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum | 7                            | 0           | 4            | 0             | 5             |
| G - Balcanização do conhecimento escolar   | 8                            | 11          | 0            | 0             | 3             |
| <b>Total</b>   | <b>71</b>                    | <b>15</b>   | <b>27</b>    | <b>8</b>      | <b>37</b>     |

Os dados presentes no quadro VIII permitem traçar uma ordem de frequência das unidades de registo por documento, que os organiza da seguinte forma, do maior para o menor:

- 1.<sup>a</sup>: **PNAEPT** - com 71 unidades de registo;
- 2.<sup>a</sup>: **CaPoSE** – com 37 unidades de registo;
- 3.<sup>a</sup>: **DLBSE** – com 27 unidades de registo;
- 4.<sup>a</sup>: **PCOP** – com 15 unidades de registo;
- 5.<sup>a</sup>: **DUEMOA** – com 8 unidades de registo;

No caso dos documentos analisados, destaca-se o PNAEPT com maior frequência de unidades de registo, tendo uma diferença de frequência considerável em relação aos restantes onde se destaca a categoria E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada. O documento com menor frequência de unidades de registo é o DUEMOA, muito provavelmente por se tratar de uma diretiva bastante específica referente ao ensino superior e um documento de pequenas dimensões, quando comparado com os restantes.



#### **4.2.1 Centralidade do currículo como veículo de conhecimento**

No que concerne a esta categoria de análise de conteúdo, somente um dos documentos analisados (PCOP) não tem presente nenhuma unidade de registo, constatando-se que o currículo e a educação são apontados como uma componente importante e indicados como veículo de conhecimento, sendo, por um lado, uma forma de resposta aos problemas sociais e económicos, e por outro, um recurso económico que tem como principal função a formação de trabalhadores.

No que diz respeito aos aspetos sociais e económicos, o próprio entendimento de direito à educação é revelador do papel da educação, na medida em que “Por direito à educação entende-se o direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social.” [DLBSE] pois, “o sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social” [DLBSE]. Deve ainda promover “no que concerne aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correcção das assimetrias locais” [DLBSE] sem esquecer que se necessita de “melhorar o ensino superior e promover a investigação científica para responder, em quantidade e qualidade, às demandas da economia e às necessidades da sociedade” [CaPoSE].

Este nível de ensino (ensino superior) é considerado importante na medida em que os objetivos fixados “são, por um lado, a melhoria da eficácia interna e externa visando responder às necessidades em quadros nacionais de alto nível para o desenvolvimento económico e social do país e, por outro, o desenvolvimento da investigação científica” [CaPoSE]. Ainda neste âmbito, e considerando a zona geográfica onde se encontra a Guiné-Bissau, o ensino superior deve ser capaz de responder à “nécessité de disposer, (...) d’un système de diplômes, ouvert sur le monde, capable de favoriser l’insertion des citoyens de l’Union [UEMOA] au marché de l’emploi et d’améliorer la performance des institutions d’enseignement supérieur” [DUEMOA].

Como forma de melhor responder aos desígnios económicos e sociais, o currículo é valorizado como um recurso económico, tendo como principal função a formação de trabalhadores, passando o seu foco a ser “a formação Profissionalizante de jovens e adultos que terminam o ensino básico e que não conseguem prosseguir os estudos, assim como aos Jovens das Escolas Madraças, e os estudantes dos fins de ciclo do Ensino secundário que não conseguem prosseguir estudos mais avançados. Nesta formação serão contemplados os jovens com idade a partir dos 14 anos e sem formação, aos quais serão proporcionados formações nas diferentes profissões liberais e informais com possibilidades de acesso ao crédito” [PNAEPT]. Esta valorização serve também

para resolver “os problemas de alfabetização, de formação profissional e de inserção dos jovens” (...) [sendo] necessário completar as intervenções em curso através de operações que tendo em conta o carácter prioritário do ensino básico ponham o acento tónico sobre a preparação dos jovens para a realização duma atividade que possa ser geradora de rendimento.” [PNAEPT].

Nesta perspetiva, o sistema educativo deve também assegurar “uma adequada formação orientada para o trabalho, levando em conta a vocação, os interesses e a capacidade de cada um;” [DLBSE] sendo que “quem tiver concluído o Ensino Básico e não pretender prosseguir os estudos no Ensino secundário tem acesso à frequência de acções de formação técnica e tecnológica com duração nunca superior a um ano” [DLBSE], pois a “frequência das acções referidas no número anterior [Artigo 16 - 4]certificará o formando como trabalhador qualificado.” [DLBSE].

Para que o desígnio desta categoria aconteça, o Governo deve “augmenter le budget de l'enseignement technique et professionnel” [PNAEPT] de forma a permitir que a educação cumpra o propósito da formação de trabalhadores, havendo uma pressão para que “a diversificação das especialidades [sejam] direccionadas aos sectores prioritários da economia” [CaPoSE]. A educação e o currículo devem garantir “aos Jovens e adultos menos favorecidos uma educação de base e formação profissional adaptados as suas necessidades pessoais fundamentais e à realidade sócio-económica do meio, flexível no seu modo de intervenção, apoiando-se numa dinâmica de parceria permitindo assegurar uma melhor inserção na vida activa e uma melhor participação no desenvolvimento.” [PNAEPT].

Em síntese, o Governo define que o direito à educação enforma o desenvolvimento dos aspetos pessoais, democráticos, pessoais e sociais, devendo a educação contribuir para esbater as assimetrias locais. O sistema educativo deve assegurar a formação orientada para o mundo do trabalho e a qualificação dos jovens, com especialidades de curta e média duração direccionadas para os setores prioritários da economia, preparando os cidadãos para desempenhar profissões de carácter formal, mas também informais e liberais, possibilitando o acesso a crédito. Com vista a cumprir estes propósitos, o Governo deve aumentar a verba destinada ao ensino técnico profissional.

No que concerne ao ensino superior deve alinhar a organização deste nível de ensino e as políticas com o enquadramento global e regional, para permitir a mobilidade dos estudantes, pois melhorando este nível de ensino contribuirá para o desenvolvimento económico e social.

#### **4.2.2 Privatização de serviços**

Dos dados recolhidos na presente categoria constatou-se a presença, a valorização e o incentivo da iniciativa privada, do direito de escolha (entre público e privado), da diminuição da interferência do estado e da evocação da educação como um serviço público de gestão privada. Não se apurou nenhuma unidade de registo em dois documentos (DUEMOA e PCOP).

Verificou-se que “o ensino particular e cooperativo, enquanto eternação da liberdade de ensino, tem um lugar importante na arquitectura do sistema educativo” [DLBSE], sem esquecer que “é reconhecida a liberdade de ensino, nos termos da Constituição da República” [DLBSE] e que “a iniciativa e a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educativo cabem a entidades públicas e privadas” [DLBSE], devendo ser promovida “a participação de toda a população, designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros actores do processo de educação, na definição da política educativa e na administração escolar” [DLBSE].

O Governo pretende “no intuito de efectivar a escolarização de base universal e de assegurar uma formação de qualidade, apoiara o desenvolvimento do sector privado a todos os níveis do sector educativo com um conjunto de medidas incitativas e institucionais” [CaPoSE], “particularmente a nível do ensino secundário e ensino superior” [CaPoSE]. Para esta medida “as colectividades de base devem assumir correctamente o desenvolvimento da Educação na base, conforme os poderes que lhes serão transferidos pela lei, em consolidação da experiência de descentralização regional dos serviços da educação já iniciada.” [CaPoSE].

Como forma de traçar metas para a oferta privada, desejam um “crescimento da oferta privada de 10% por ano” [CaPoSE] utilizando para tal medidas como pagar “10% do custo unitário do aluno do sector público por aluno do sector privado” [CaPoSE] realizando para tal “um acordo contratual entre as escolas concernentes e o Estado, no qual elas comprometer-se-ão, em troca do apoio prestado, a diminuir os custos de escolarização, reservar vagas gratuitas para os alunos mais carenciados e melhorar a qualidade das aprendizagens” [CaPoSE].

A iniciativa privada é, também, tida em consideração para a expansão do ensino pré-escolar, pois “o Governo implementará um programa de expansão deste subsector, favorecendo o estabelecimento de parcerias com as entidades religiosas, as comunidades, o sector privado e os parceiros técnicos e financeiros” [CaPoSE]. Contudo, “ao Estado incumbe a responsabilidade de criar e manter as instituições da Educação Pré-Escolar abarcadas pela rede pública e apoiar as instituições privadas e comunitárias do mesmo tipo” [DLBSE].

É salientado que houve evolução nos aspetos quantitativos da cobertura do sistema educativo, apontando que, em grande medida, se deve ao “tónico recebido, fundamentalmente, do desenvolvimento do pré-escolar e do ensino básico por parte das comunidades. Esta iniciativa comunitária deve ser entendida mais como um indicador da pressão exercida sobre a oferta escolar, que uma demonstração da capacidade financeira em prestar serviços educativos por uma parte da população” [CaPoSE]. Este dado, de certa forma, encerra um paradoxo, pelo menos no que concerne a esta categoria de análise de conteúdo, pois, por um lado, incentiva-se a iniciativa privada e se aponta para uma percentagem anual de crescimento desta oferta educativa, mas por outro, afirma-se que uma parte da população que já paga pelos serviços educativos que tem acesso, não tem capacidade financeira para tal. Este facto pode ser o sinal de que está a acontecer na Guiné-Bissau o que Oketch *et al.* (2009) verificaram no Quênia, que a fraca oferta de educação pública por causa de incentivo à iniciativa privada, associada à elevada procura por parte dos pais, origina que os mais carenciados tenham de utilizar escolas privadas de baixa qualidade e propinas, pois encontram-se excluídos pela falta de oferta.

As comunidades são referidas como sendo consideradas como atores que têm uma “participação substancial (...) no financiamento do programa como resultado de tomada de consciência da sua importância” [PNAEPT], afirmando que existe uma “excessiva centralização dos serviços administrativos;” [PNAEPT], promovendo desta forma a descentralização e a redução da interferência do estado, abrindo caminho para a delegação de poderes.

Um fator que parece rumar em sentido contrário ao da privatização e diminuição do papel do estado, é o facto de estar prevista a “assumpção progressiva pelo Estado das escolas comunitárias e madrassas através de afectação de professores e alocação de material pedagógico e infraestruturas, devendo-se preservar as especificidades das escolas madrassas” [CaPoSE]. Este facto deve-se, possivelmente, a esta ser uma estratégia para o alargamento da oferta educativa e do rumo à universalização do ensino básico, mas também à inclusão no sistema educativo de um ensino com características específicas ligadas à segunda religião mais representativa na Guiné-Bissau e das escolas criadas pelas comunidades que, até ao momento, se encontram marginalizadas, principalmente as de carácter confessional.

No que concerne aos planos curriculares e conteúdos programáticos, ao contrário do que seria de esperar, “os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo podem adoptar planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino público ou adoptar planos e programas próprios, desde que observem os requisitos do número anterior e sejam os mesmos aprovados pelo

Ministério responsável pela educação.” [DLBSE]. Esta medida leva mais longe a privatização do sistema educativo do que referido na literatura, pois aqui não se aponta para um currículo normativo (este assunto será tratado em maior pormenor na alínea 4.2.6), podendo os privados prestar um serviço, isto é, adequar a sua oferta aos desejos dos seus clientes que recebem um serviço à sua medida, mediante aprovação do Ministério responsável pela educação das suas propostas.

Em síntese, pode-se referir que o incentivo à iniciativa privada, diminuindo o papel do Estado incentivando uma regulação mercantil, está bem presente na maioria dos documentos analisados e em todos os níveis de ensino, estando previsto o incentivo ao crescimento anual de 10% deste tipo de oferta educativa. Para alcançar esta meta serão realizados contratos com as escolas privadas dando-lhes alguns incentivos e tidas em consideração as contribuições das comunidades, das associações locais, entre outros. Os dados mostram que a contribuição das comunidades para a expansão da rede, essencialmente no pré-escolar e no ensino básico, tem sido bastante significativa, embora sugiram que este facto deve ser entendido mais como uma pressão sobre a oferta escolar do que capacidade financeira por parte da população em prestar serviços educativos. Este facto contém, de certa forma, um paradoxo na medida em que, por um lado se incentiva a iniciativa privada, mas por outro se reconhece que parte da população, embora pague pela educação à qual tem acesso, não tem capacidade financeira para tal. Este facto pode ser o sinal de que está a acontecer na Guiné-Bissau o que Oketch *et al.* (2009) verificaram no Quênia. O incentivo à diminuição da interferência do estado também está presente sendo estimulada a descentralização do sistema educativo, na medida em que se afirma que existe uma excessiva centralização dos serviços administrativos. Dos dados emerge que a aparente privatização do sistema educativo foi mais longe do que seria de esperar, pois neste caso, não há uma tendência para um currículo normativo definido prescrito pela administração central, mas sim um currículo feito à medida dos seus clientes, pois é permitido aos privados criarem o seu próprio currículo, que antes de ser implementado deve ser aprovado pelo Ministério responsável pela pasta da educação. O incentivo à privatização pode colocar uma pressão excessiva sobre os mais pobres e marginalizados, sendo que quando os Estados dependem da privatização para expandir o acesso à educação, esta abordagem pode entrar em conflito com a promoção da universalização do acesso, especialmente para as populações mais marginalizadas (Lincove, 2007 citando Bray, 1996). Neste sentido, o foco na crescente privatização do sistema educativo da Guiné-Bissau, pode estar a criar uma clivagem ainda maior entre ricos e pobres, especialmente os mais pobres dos pobres, promovendo a reprodução

de desigualdades e segregação dos mais marginalizados. Na Guiné-Bissau entre 10 % e 15% da oferta educativa depende da iniciativa privada (MENCCJD, 2009b)

#### **4.2.3 Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos**

No que diz respeito a esta categoria de análise de conteúdo, estão presentes unidades de registo na maioria dos documentos analisados (LBSE, CaPoSE e DUEMOA), apresentando o DUEMOA a maior frequência de todos.

Constatou-se que há uma pressão supranacional para a homogeneização das políticas educativas e para a organização do sistema educativo, colocando-o mais próximo do dos países ocidentais, verificando-se aparentemente uma maior pressão no ensino secundário e superior.

No ensino superior, constatou-se que “les Etats membres de l’UEMOA s’engagent à adopter le système Licence, Master, Doctorat (LMD) comme cadre de référence des diplômes délivrés dans les universités et établissements d’enseignement supérieur implantés sur le territoire de l’Union.” [DUEMOA]. Para além de “une architecture des études supérieures, fondée principalement sur trois grades universitaires à savoir : la Licence (Baccalauréat + 3 ou 180 crédits), le Master (Baccalauréat + 5 ou 300 crédits) et le Doctorat (Baccalauréat + 8 ou 480 crédits); d’un découpage des périodes de formation en semestres de 30 crédits chacun; d’une organisation des formations en parcours types et en unités d’enseignement” [DUEMOA] inclui também “de la délivrance d’un supplément au diplôme décrivant le parcours de l’apprenant.” [UEMOA], sendo esta última uma característica bem presente no Processo de Bolonha.

Este compromisso da UEMOA e dos seus Estados membros é motivado pela tendência da “généralisation du système LMD à l’échelle mondiale et la nécessité pour les institutions d’enseignement supérieur des Etats membres d’assurer la reconnaissance internationale des diplômes qu’elles délivrent” [DUEMOA]. São pressupostos que indiscutivelmente impelem os estados membros da UEMOA no sentido da adoção destas medidas, facto que já tem efeitos legais na Guiné-Bissau, pois o DLBSE refere que “no ensino superior são conferidos os seguintes graus académicos: a) Licenciado; b) Mestre; c) Doutor.” [DLBSE].

Para este nível de ensino (ensino superior), por um lado, as notas de campo suportam estes dados, pois pelo que se observou nas várias visitas ao terreno, é veiculado o alinhamento ao sistema educativo português e consequentemente ao do resto da Europa na formação de professores. Esta opção é considerada como fator fundamental para credibilizar os graus e os cursos ministrados na Guiné-Bissau. No entanto, por outro lado, há dados nas notas de campo

referentes à formação de professores, que salientam que os dois principais doadores multilaterais na área da educação presentes no país (UNICEF e UNESCO) preconizam um modelo que se afasta de um mais próximo do ocidental, e se assemelha a de outros estados nação cuja posição no sistema mundial está mais próxima da Guiné-Bissau (e.g. Senegal). Neste caso particular, é exercida pressão para que seja implementada uma formação de curta duração (um ano) e de carácter não superior, para assim suprir as carências apresentadas pelo sistema de formação de professores com habilitação para a docência, parecendo perspetivar-se neste caso uma lógica de racionalização e ao entendimento dos professores como técnicos que rapidamente devem adquirir as competências técnicas para o desempenho das suas funções. Estas organizações têm exercido uma pressão para que a sua proposta seja selecionada para implementação, alertando os decisores políticos e técnicos, que se for aplicado outro modelo não será financiado. Como o estado guineense não possui fundos para assegurar que esta iniciativa funcione em pleno sem apoio financeiro externo, terão de encontrar uma solução, sendo que estão reféns deste condicionalismo, que é a forma que estas organizações encontraram para impor a sua agenda.

No que respeita aos ensinos básico e secundário, dos dados constatou-se que também existe uma pressão para a homogeneização das políticas educativas e para a organização do sistema educativo mais próximo da dos países ocidentais, pois “o Ensino Básico desenvolve-se ao longo de 9 anos de escolaridade e organiza-se em três ciclos” [DLBSE] quando anteriormente se organizava em dois (para mais informações ver quadros IV e V) e “o ensino secundário compreende os 10.º, 11.º e 12.º ano” [DLBSE] quando anteriormente compreendia do 7.º ano até ao 11.º ano de escolaridade (para mais informações ver quadro IV e V). No caso do ensino secundário a alteração foi mais significativa, pois é apontada a necessidade de “melhorar a qualidade dos serviços educativos oferecidos no subnível do ensino secundário complementar, não descurando o seu aumento para 3 anos de duração (implementação do 12.º ano)” [CaPoSE]. As notas de campo para este aspeto contêm dados que confirmam esta tendência para a homogeneização e alinhamento do sistema educativo da Guiné-Bissau ao dos restantes países, mesmo no que concerne à percentagem da verba do orçamento geral do estado destinado à educação, sendo, neste caso, o UNICEF e o Banco Mundial as principais organizações que exercem pressão neste sentido. Esta homogeneização e alinhamento à organização curricular de outros países, essencialmente os ocidentais, por parte destas organizações são promovidos pelos seus relatórios, apoio técnico de consultores e pelos programas e projetos que financiam. Na Guiné-Bissau, por exemplo, uma das condições para se candidatar aos fundos da *Fast Track Initiative* foi aprovar a LBSE com a

organização do ensino básico igual à dos países ocidentais, tendo a aprovação desta lei e o seu conteúdo sido bastante elogiado por estas duas organizações.

Quando cruzados os dados dos documentos analisados, verificou-se que as metas definidas foram antecipadas, pois é apontada a necessidade de ocorrer uma “harmonização das práticas educativas com a sub-região e o imperativo de uma educação de qualidade reclamam a extensão deste subnível pela introdução de um ano suplementar, a partir do ano lectivo de 2015-2016.” [CaPoSE].

Em síntese, pode concluir-se que os dados apontam para a existência de uma pressão supranacional para a homogeneização das políticas educativas e da organização do sistema educativo, próximos dos países ocidentais, sendo as maiores mudanças encontradas no ensino secundário e superior. Os dados indicam que esta pressão é mais visível no ensino superior através de uma regulação de segundo nível, ou seja, por parte de organizações supranacionais que neste caso em particular se trata da UEMOA e no ensino básico e secundário mais pelas organizações transnacionais. Assim, o ensino superior passa a ser organizado nos graus de Licenciado, Mestre e Doutor e o ensino secundário passa a ter mais um ano de escolaridade, o 12.º ano, para além de se passar a restringir do 10.º ao 12.º ano. No que concerne ao ensino básico, este passa a abranger também o 7.º, o 8.º e o 9º ano, ao contrário do passado que terminava no 6.º ano. Dos dados, essencialmente das notas de campo, há evidências que indicam que os professores são vistos como técnicos que devem ter acesso a uma formação técnica que os torne competentes de forma rápida nas competências de base necessárias ao desempenho das suas funções, perspetivando-se neste caso uma lógica de racionalização.

#### **4.2.4 Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma**

Esta categoria na análise de conteúdo está presente na maioria dos documentos analisados, as exceções são o PCOP e o DUEMOA. Foram encontradas evidências que há uma tendência para a descentralização, na medida em que é referido que “encontramos no sistema uma excessiva centralização dos serviços administrativos e uma fraca dinâmica nos gestores” [PNAEPT] sendo necessário um “reforço das capacidades institucionais e operativas através de: desconcentração e descentralização” [PNAEPT]. É salientado que “os serviços desconcentrados do Ministério da Educação serão reforçados. As suas missões serão redefinidas tendo em conta os imperativos do desenvolvimento regional” [CaPoSE], pois esta necessidade de adaptação à realidade do país passa



por “diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e actividades educativas” [DLBSE]. Para que estes processos decorram, “a acção do Ministério responsável pela coordenação da política educativa desenvolve-se a nível da Administração central e local, devendo ser fomentada uma adequada política de descentralização e desconcentração das respectivas unidades orgânicas.” [DLBSE].

No que concerne à reforma educativa é referido que “o sistema educativo da Guiné-Bissau está numa fase de reformas” [PNAEPT] e que “a reforma do ensino básico em curso consiste na uniformização dos ciclos do ensino básico elementar e complementar num ciclo único de seis anos de escolaridade obrigatório para todos.” [PNAEPT].

Estas reformas e principalmente a pressão que exercem para a universalização do ensino, implicaram o incentivo à utilização de turmas multi-classe e trabalho por turnos, havendo evidências que apontam que há um “recurso sistemático às turmas multi-classe nas zonas com fracos efectivos escolares” [CaPoSE] e que “incitações serão acordadas durante o ano lectivo, aos directores das escolas em que as turmas funcionam num regime de duplo turno e que para tal trabalham 6 dias por semana ao invés de 5.” [CaPoSE].

Recorrendo às notas de campo, emergem dados que sugerem que é dada maior importância por parte destas organizações à reforma educativa, que não surgem nos dados da análise de conteúdo. Por exemplo, na reforma educativa em curso, responsáveis pelo PCOP, consideraram que este Programa serviu para equilibrar os processos liderados pelas organizações multilaterais que impõem a sua agenda e esquecem fatores locais. Este caso parece tratar-se de uma situação com características de uma globalização contra-hegemónica, mas somente em parte, pois os técnicos deste Programa são todos eles portugueses e certamente não se conseguiram despir do seu percurso ocidental, apesar de terem desenvolvendo o trabalho com base na sua experiência de trabalho na Guiné-Bissau. Desta forma, parece tratar-se antes de localismos globalizados com algumas características de cosmopolitismo de “processos de globalização, de situações duplamente localizadas, pois decorrem de processos de origem em Portugal, país semiperiférico do sul da Europa e não de qualquer país central” (Cortesão & Stoer, 2002: 376).

Este facto aumenta ainda mais a complexidade de análise destes processos de reforma educativa neste país, pois a multiplicidade de atores e perspectivas e grau de influência é ampliada, contando ainda com os condicionalismos das várias organizações, principalmente os de ordem financeira. Posto isto, aparentemente, pode afirmar-se que a base das reformas educativas neste caso em análise é sempre ocidental, embora seja por vezes recontextualizada, sendo que o PCOP,

principalmente desde 2009 devido à sua reorientação fruto da assistência técnico-pedagógica que recebe, passou a colocar mais ênfase nos contextos, atores e agendas mais localizadas. Outro dado que surge é a referência à deficiente coordenação destes processos por parte do Ministério da Educação que deixa ainda mais espaço para a influência das organizações internacionais.

Em síntese, pode-se dizer que foram encontradas evidências que mostram que há uma tendência para a descentralização do sistema educativo, sendo que as principais razões apontadas são a necessidade de adaptação à realidade do país e a imperativos do desenvolvimento regional. Encontra-se presente uma linguagem de reforma essencialmente no ensino básico, não apontando os dados para o incentivo à utilização de turmas multi-classe. No entanto, no que concerne ao trabalho por turnos, verifica-se o incentivo à sua continuação, essencialmente a utilização do trabalho por turnos duplos tentando, nos casos onde se aplicam, alargar os dias de aulas de cinco para seis. As notas de campo reforçam estes aspetos, no entanto salientam que há contra forças que surgem na implementação das reformas que as moldam. Como há muitos fatores a influenciar estes processos e a instabilidade política é grande, a complexidade de conduzir reformas neste contexto é elevada, existindo uma tendência para a recontextualização com base ocidental.

#### **4.2.5 Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada**

Esta categoria de análise de conteúdo é a única que contém unidades de registo de todos os documentos e a maior frequência [69UR]. Foram encontradas evidências que as organizações internacionais de âmbito supranacional e transnacional influenciam e moldam as políticas da Guiné-Bissau com base na universalidade de uma série de princípios, tais como: valorização da qualidade; evocação de termos importados do mundo económico; foco na abordagem por competências e reforço dos conteúdos; evocação da aprendizagem ao longo da vida; definição das funções atribuídas à educação e aos diferentes atores; e o foco na educação obrigatória e na educação das meninas.

No que concerne à valorização da qualidade prevê-se que “no âmbito do desenvolvimento do sistema educativo, o principal objectivo prende-se com a conclusão universal do ensino básico com serviços de melhor qualidade, na perspectiva inclusiva” [CaPoSE], indicando quais as implicações, o que requer e pelo que passará a melhoria da qualidade. Ainda a este respeito é referido que “a materialização do direito à educação que obriga o Estado a uma democratização do sistema, supõe a garantia de uma educação de qualidade para todos. As medidas para promover a igualdade e

equidade implica a adopção de critérios justos e coerentes na afectação de todos os recursos necessários à realização de uma aprendizagem de qualidade (...)” [PNAEPT].

A qualidade é recorrentemente evocada, sendo considerada como objetivo geral para o ensino básico pelo PNAEPT, reforçando que “melhorar o acesso universal do ensino de base, criando condições aos alunos de terminarem a sua escolaridade; proporcionando a todos os cidadãos guineenses a aquisição de conhecimentos essenciais para a prossecução dos estudos, a formação profissional ou inserção na vida activa” [PNAEPT]. A título ilustrativo, de forma a alcançar este propósito, deve-se “adequar o número de horas lectivas anual à exigências do currículo integrado do Ensino Básico.” [PNAEPT]; “melhoria de qualidade de alfabetização e educação de adultos em parceria com os diferentes sectores e intervenientes” [PNAEPT] e “viser un ratio de 40 élèves par maître, par souci d'efficience et de qualité” [PNAEPT].

Uma outra preocupação com a valorização da qualidade são os professores, pois a “qualidade dos professores do ensino básico, recrutados na sua maioria com o nível académico de instrução primária, continua a ser uma grande preocupação” [PNAEPT], para além “de se referir que os salários, por serem baixos, não retêm e nem atraem as competências necessárias à melhoria da qualidade do sistema” [PNAEPT].

Para o sistema, de uma forma geral, para que a qualidade melhore, o PNAEPT recomenda que se deve proceder à “definição dos critérios de qualidade para melhor utilização e afectação dos recursos visando conseguir novos recursos” [PNAEPT].

Para o PCOP a qualidade da educação também é bastante valorizada, estando presente num dos dois objetivos gerais da sua intervenção, pretendendo “contribuir para a qualidade e relevância da educação na Guiné-Bissau, no quadro do Plano Sectorial e das políticas de desenvolvimento” [PCOP]. Como seria de esperar após o que foi referido anteriormente, coloca foco na qualidade em outros aspetos, tais como: “melhorar a qualidade da formação inicial de professores nas 4 Unidades que integram a Escola Superior de Educação” [PCOP]; “melhorar a cobertura e qualidade da Educação de Infância e do Ensino Pré-Escolar” [PCOP]; “melhorar a qualidade do Ensino Básico e do Ensino Secundário através da formação contínua de professores” [PCOP]. Nesta perspetiva, pode-se afirmar que a valorização da qualidade é uma das componentes norteadoras da intervenção do PCOP, influenciando muito provavelmente toda a sua atuação e consequentemente a definição de políticas na Guiné-Bissau.

Para o ensino superior também é valorizada a qualidade, pois inerente à homogeneização deste nível de ensino (tratado no tópico 4.2.3) está “la volonté des institutions d'enseignement

supérieur de l'Union [UEMOA] de renforcer leur coopération interuniversitaire et de se doter d'instruments communs de promotion de la qualité", estando assim obrigados os estados membros a "se référer aux normes internationales de qualité admises pour la délivrance des diplomes correspondant aux trois grades universitaires cités à l'article 2."

Deste modo, fica bem patente que emerge dos dados a valorização da qualidade, sendo o motor das intervenções, contribuindo, muito provavelmente, para legitimar as medidas preconizadas tendo por base pressupostos ocidentais, mesmo que recontextualizados.

No que diz respeito à evocação de termos importados do mundo económico, verificou-se que estes estão a povoar a linguagem utilizada no campo da educação também na Guiné-Bissau, pois este é o referente com maior frequência de unidades de registo. Os termos utilizados são: "resultados"; "racionalização"; "eficácia"; "eficiência"; "performance"; "optimização"; e "desenvolvimento económico".

O desenvolvimento do sistema educativo nas suas orientações gerais define que se deve "melhorar a gestão e pilotagem do sistema educativo, através da alocação optimal dos recursos, implementação de medidas que permitam a transformação dos recursos em resultados por parte dos alunos." [CaPoSE]. Pretendem ainda a "melhoria da oferta pública pela racionalização dos meios alocados aos jardins-de-infância" [CaPoSE], sendo necessário também "a racionalização da gestão e da afectação do pessoal docente através da aplicação efectiva de critérios e participação das organizações sindicais na comissão de afectação de professores" [CaPoSE].

Quando se aborda a questão do recrutamento dos professores do ensino básico e com vista a colmatar as disparidades regionais, afirmam que "é necessário tomar as disposições apropriadas com vista a assegurar uma maior eficácia e equidade na utilização dos fundos públicos" [CaPoSE], passando "o reforço da gestão orçamental e material passará por definição dos procedimentos de preparação dos orçamentos anuais e a implementação de um quadro de despesas a meio termo (CDMT) melhor adaptado a realização de projectos de desenvolvimento que estendem por muitos anos permitindo uma maior racionalização de investimentos e equipamentos" [CaPoSE].

Prosseguindo, verifica-se que é definido que "a administração dos estabelecimentos de ensino oficiais deve pautar-se pelos princípios da democraticidade, participação e racionalidade" [LBSE], considerando como um dos parâmetros "no planeamento e implantação da rede escolar (...) f) A racionalidade" [LBSE].

Quando é tratada a questão referida no tópico 4.2.1, mais especificamente, a educação como tendo por finalidade a formação de trabalhadores, os dados que emergem indicam que "uma

tal abordagem permite contribuir para um desenvolvimento mais harmonioso e equilibrado do sistema educativo no seu conjunto e a melhoria da sua eficácia externa” [PNAEPT]. Neste sentido, “o princípio de garantia dos direitos à educação para todos os cidadãos implica a necessidade do Governo mobilizar a participação de todos os actores numa parceria larga, eficaz e bem organizada, para permitir que os recursos disponíveis dos diversos actores e parceiros possam ser investidos sem entraves no sistema educativo” [PNAEPT].

Na abordagem das questões inerentes às fragilidades do sistema educativo, mas sempre tendo como finalidade a evocação de termos importados do mundo económico, os dados indicam que “apesar dos progressos quantitativos registados, inúmeros problemas afectam o sistema educativo quanto à sua eficácia interna e qualidade”, sendo “o sistema educativo (...) pouco performante devido às insuficiências em termos de infra-estruturas, à baixa qualificação do corpo docente e à penúria de material didáctico adequado” [PNAEPT]. Ainda a este respeito, atesta-se que “a fraca taxa de retenção e a fraca eficácia interna do sistema que daí resulta é agravada pela taxa média de repetência relativamente importante, na ordem de 23%. Em oito anos, somente 25% dos alunos atingem o nível da 6ª classe. Por isso, o custo da formação de um aluno é de 2,6 vezes mais elevado do que poderia teoricamente ser” [PNAEPT].

Na promoção da melhoria do sistema, espera-se que haja: o “desenvolvimento de uma cultura de manutenção e de racionalização” [PNAEPT]; a “gestão racionalizada do espaço pedagógico, ano lectivo, pessoal docente e programas do Ensino Básico” [PNAEPT] a “aplicação de uma política de optimização da gestão centrada nas seguintes actividades: recrutamento, procedimento orçamental, logísticas, movimento do pessoal, calendário escolar” [PNAEPT] a melhoria da “qualificação e a performante dos Inspectores e Formadores no sistema; melhoradas as condições de trabalho do pessoal docente e de outras estruturas de apoio ao sistema” [PNAEPT]; a criação de “projectos de escola e de estabelecimentos de formação, e na base de uma pesquisa/acção eficazes sobre os factores de qualidade, promover uma escola performante onde todos os aprendizes são ajudados a ter êxito e a avançar o máximo possível nas aprendizagens.” [PNAEPT] o “desenvolvimento de uma cultura de manutenção e de racionalização.”; e a promoção “para todos as mais elevadas normas de performance (qualidade); gestão transparente e eficaz (responsabilidade)” [PNAEPT].

Todos estes aspetos pretendem “promover para todos as mais elevadas normas de performance (qualidade)” [PNAEPT].

Para o ensino superior a evocação de termos importados do mundo económico não foi esquecida, pois “os objectivos fixados para o ensino superior são, por um lado, a melhoria da eficácia interna e externa visando responder às necessidades em quadros nacionais de alto nível para o desenvolvimento económico e social do país e, por outro, o desenvolvimento da investigação científica” [CaPoSE]. Ainda neste nível de ensino, e de forma a alcançar a sua homogeneização com outros países (tratado no tópico 4.2.3) é considerada que “d’améliorer l’efficacité de l’enseignement supérieur, au sein de l’UEMOA, par l’assouplissement des parcours universitaires et des conditions d’obtention des diplômes et l’adoption d’innovations assurant une meilleure prise en compte des besoins des milieux professionnels” [DUEMOA].

Apesar de não haver para este aspeto por parte do PCOP unidades de registo, das notas de campo emergem dados que indicam que também estão presentes neste Programa, essencialmente a eficácia, eficiência, racionalização e impacto. A evocação de termos importados do mundo económico influenciam a tomada de decisões, pois a busca de eficiência e eficácia parece ser o principal fator inerente à decisão de abordar no tópico 4.2.3 do presente capítulo, quando a UNESCO e o UNICEF decidem optar pela formação de professores de curta duração e com características de ensino não superior.

No que concerne à abordagem por competências e reforço dos conteúdos, dos dados emerge a “promoção da abordagem de currículo integrado do ensino básico fundamental; desenvolvimento curricular das competências de base transversais; sistema de avaliação pertinente, eficiente e adaptado aos objectivos do currículo integrado” [PNAEPT]. De forma a garantir o acesso à primeira fase do ensino básico, o objectivo é “dotar todos os cidadãos de conhecimentos e competências de base fundamentais para a vida sem discriminação de género, origem social, cultural ou outras diferenças” [PNAEPT]. Estes aspectos estão diretamente associados à componente de qualidade e à organização curricular conectiva (tratado no tópico 4.2.7), pois define-se como estratégia o “desenvolvimento curricular das competências de base transversais” [PNAEPT].

Das notas de campo emergem dados importantes e complementares, pois embora nos documentos não esteja muito explícito o foco nas competências, elas estão presentes com frequência no discurso das organizações internacionais no seu dia a dia, principalmente as de carácter transversal ligadas às competências para a vida e à educação para a cidadania. Também parece verificar-se que na Guiné-Bissau a reforma educativa em curso está a seguir a abordagem por competências. Um outro aspeto, que emerge das notas de campo, é que parece ter ocorrido uma crioulização dos conceitos trazidos do exterior, um exemplo é o módulo de formação que está

a ser criada para a formação em serviço de professores no âmbito da reforma educativa em curso que foi designada de *Gestos Pedagógicos*.

Este exemplo ilustra como um conceito trazido da língua francesa pelos consultores internacionais é introduzido efetuando a sua tradução literal para a língua portuguesa, realizando localmente a sua interpretação, originando uma criouliização, notando-se no seio do grupo de trabalho desta ação que há alguma dificuldade em encontrar um consenso sobre a sua definição. Este aspeto da língua de trabalho e de produção de documentos está bastante presente na Guiné-Bissau, basta referir que um dos documentos analisados (PNAEPT) a versão final disponível em língua portuguesa para acesso público tem partes escritas em francês. Na Guiné-Bissau ocorre com frequência o que os ingleses designam de *lost in translation*, pois como se verificou em alguns dos documentos analisados e no contacto com os técnicos destas organizações, os documentos são produzidos pelos consultores que muitas vezes não falam a língua portuguesa, depois são traduzidos, ocorrendo também com frequência que os próprios técnicos que trabalham no país nestas organizações internacionais não falam português, só francês ou inglês. Tudo isto inserido na complexidade linguística do país, ainda causa mais obstáculos e aumenta a complexidade das relações e do entendimento entre os vários parceiros. Estes aspetos linguísticos, associados às agendas de cada organização, à liderança exercida pelo Ministério da Educação refém dos financiamentos e seus condicionalismos, e à instabilidade e volatilidade política, tornam muito difícil a tarefa de desenvolvimento do setor da educação.

Quando o foco da análise é a aprendizagem ao longo da vida, dos dados emerge que devem ser “conjugados os esforços, criadas as necessárias sinergias poderemos de facto ultrapassar inúmeras barreiras e atingir uma educação de qualidade para todos e ao longo de toda a vida” [PNAEPT], e que “a educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da acção educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimimento da que não puderam obter” [LBSE].

Para o ensino superior, o que emerge dos dados, neste aspeto, é que um dos seus objetivos pretende “provocar uma fecunda insatisfação cultural e profissional, por forma a lograr o aperfeiçoamento permanente das pessoas” [LBSE].

No que diz respeito ao foco na educação obrigatória e das meninas de forma a ir de encontro às metas internacionais, o diagnóstico efetuado “evidencia situações/problemas no sistema, quanto à realização dos direitos de todos à uma Educação de base” [PNAEPT], havendo a necessidade de

“garantia do direito a educação para todos os cidadãos sem discriminação de qualquer natureza” [PNAEPT]. Nesta perspectiva o Governo vai incentivar a implementação da universalização do acesso à educação, contando “com o apoio das comunidades, de cantinas escolares prioritariamente nas zonas de fraca procura escolar e de elevadas taxas de abandono (10% dos alunos acima de 20% do PIB/habitante por aluno)” [CaPoSE].

Como os dados do diagnóstico realizado “sugerem a necessidade de uma séria e rápida intervenção no ensino básico de forma a reduzir as disparidades entre os sexos” [PNAEPT], “o governo desenvolveu as medidas especiais com vista a encorajar a escolarização e retenção das raparigas no sistema reduzindo as deficiências as quais são confrontadas na sua escolarização: - Reforço da escolarização das raparigas no ensino básico nas regiões que conhecem acentuadas disparidades de género; - Implementação de políticas incitativas, com vista ao aumento das raparigas nos estabelecimentos de ensinos secundário e superior.” [CaPoSE].

Ainda no que concerne a este aspeto, principalmente no PNAEPT, encontram-se várias referências à necessidade da promoção da escolarização das raparigas, sendo indicado como medidas concretas a afetação “des ressources conséquentes à l'effet d'assurer l'équité en faveur de l'éducation des filles et l'alphabétisation/formation des femmes en éliminant les discriminations.” [PNAEPT]; o “envolvimento das comunidades na escolarização das raparigas (...) os preconceitos sobre a escolarização das raparigas eliminados” [PNAEPT]; a “criação de condições atractivas que estimulem o ingresso da camada feminino à docência; criação de incentivos para a retenção do efectivo docente feminino” [PNAEPT]; o “desenvolvimento de condições físicas das escolas favoráveis as necessidades específicas das raparigas; adopção de um plano de acção específico para as zonas de fortes disparidades;” [PNAEPT] terminando com o “desenvolvimento de um programa de IEC em matéria de escolarização das raparigas e desenvolvimento sustentável.” [PNAEPT]. Para monitorar estes aspetos, definiu-se como resultados: “orientações políticas e medidas operacionais de apoio à escolarização das raparigas disponíveis; Escolas oferecem condições satisfatórias as necessidades específicas das raparigas; Taxas brutas de escolarização das raparigas passa de 54,6% em 99/00 para 69,7% em 03/05, 84,9% em 2006/2010 e 100% em 2011/2015” [PNAEPT].

Para terminar a análise desta categoria, considera-se que a informação que se segue, que emerge dos dados, não poderia ser mais reveladora do grau elevado de influência das organizações supranacionais e transnacionais na definição da política educativa, na medida em que se refere que a “política Educativa da Guiné-Bissau é, por um lado, inspirada nas conclusões e recomendações



das conferências internacionais (Jomtien 90, Dakar 2000) e, por outro lado, nas conferências regionais (MINEDAF-VI; 46º sessão geral de CONFEMEN, Conferencia Pan Africana sobre a Educação das raparigas)” [PNAEPT]. Desta forma, neste caso em particular não é necessário procurar o implícito, pois os próprios dados têm a informação de forma explícita.

Em síntese, verificou-se que a valorização da qualidade está bastante presente, associada, muitas vezes, à eficácia e eficiência sendo uma meta a atingir, parecendo ser o centro das intervenções que legitima as medidas tomadas tendo estas uma base ocidental, mesmo que, por vezes, sejam recontextualizadas. Aparentemente, até certo ponto, a qualidade é a medida de êxito e fracasso que será alcançado através da racionalização, eficácia, eficiência dos recursos existentes. Este aspeto está intimamente ligado aos dados que emergem da evocação de termos importados do mundo económico (e.g. eficácia, eficiência, performance, racionalização), pois estes impregnaram o discurso dos documentos analisados confirmando as notas de campo a sua presença nas práticas das organizações, mesmo nas que não têm nenhuma frequência de unidades de registo neste referente. Este léxico próximo do mundo económico torna-se progressivamente no esqueleto do discurso educativo definindo as suas prioridades, como mostra o exemplo apresentado que emerge das notas de campo, aparecendo associados à otimização do investimento. Alguns termos dominam o discurso e ganharam em definitivo o seu espaço, essencialmente a “eficácia”, a “eficiência”, a “racionalidade” e a “performance”.

O foco na abordagem por competências e reforço dos conteúdos sobressai menos nos dados recolhidos pela análise de conteúdo, aparecendo com uma forte ligação à organização curricular conectiva tratada no tópico 4.2.7, incluindo muito provavelmente determinados conhecimentos economicamente úteis com uma roupagem de interesses económicos e de competências para a vida. As notas de campo também, neste caso, trouxeram outra abrangência, na medida em que confirmam a sua presença na reforma do sistema educativo em curso. A aprendizagem ao longo da vida é um desígnio que está presente, sendo a unidade de registo do ensino superior um pouco confusa. No caso concreto da Guiné-Bissau que é o foco de análise deste estudo empírico, e tendo em conta as características económicas e sociais do país (há uma incidência de pobreza de 64,7%), a aprendizagem ao longo da vida parece ser entendida numa perspetiva emancipatória e de *empowerment* e não uma estratégia para esbater as preocupações sobre as perdas mais frequentes de trabalho devido às mudanças no mercado de trabalho. Assim, esta medida parece pretender provocar nos alunos do ensino superior a necessidade de estarem constantemente a se atualizar,

cabendo à educação não formal este papel para os restantes cidadãos que não atinjam o ensino superior.

No entanto, parece verificar-se mais um caso de crioulização de termos trazidos de outros sistemas educativos e contextos, pois, a unidade de registo citada parece o resultado de uma interpretação poética e densa de aprendizagem ao longo da vida. Não obstante, no que respeita ao direito à educação obrigatória e à escolarização das meninas, estes aspetos são tidos em consideração nos documentos analisados, de forma mais vinculada no PNAEPT.

#### **4.2.6 Retylerização das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum**

No que diz respeito a esta categoria de análise de conteúdo, a maioria dos documentos analisados apresenta unidades de registo, sendo a exceção o PCOP e o DUEMOA.

Para a *retylerização* das práticas curriculares, no que concerne à avaliação, foi identificado que a Guiné-Bissau possui um sistema de Avaliação inadequado” [PNAEPT] e devem ser dados todos os passos para a “criação de um mecanismo de seguimento e avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos” [PNAEPT], pois “a transição do aluno para qualquer ano de escolaridade na educação escolar está sempre dependente da avaliação positiva das suas capacidades e do seu desempenho” [DLBSE]. Pretende-se que haja uma “redução da taxa de repetência para 10% a partir de 2015 (contra 18,7% em 2006), através da aplicação do sistema de avaliação subjacente à política de fases, formação de professores em técnicas e métodos de avaliação e sua sensibilização relativamente aos efeitos negativos da repetência” [CaPoSE]. Com efeito, serão tomadas medidas “para que os recursos que serão mobilizados a nível de cada um dos estabelecimentos de ensino sejam efectivamente transformados em resultados tangíveis aos alunos (nível de aprendizagem, sucesso nos exames finais) Nesta perspectiva, decide-se i) que as avaliações regulares ao mesmo tempo dos recursos dos estabelecimentos e dos resultados dos seus alunos serão feitas periodicamente ii) que as informações serão publicadas para todos os actores e parceiros da escola iii) que os inspectores serão encarregues de centrar a sua acção para que os estabelecimentos mais fracos melhorem efectivamente, caso contrário, serão aplicadas sanções e v) que as unidades de apoio pedagógico serão implantadas a nível das regiões.” [CaPoSE]. Ainda a respeito da avaliação mas agora no foco nos exames de âmbito nacional, é referido que “os exames nacionais cujos resultados poderiam demonstrar anualmente o rendimento escolar, não são realizados a anos, quedando as escolas a possibilidade de elaborarem os seus próprios testes.” [PNAEPT],

sendo necessário “o desenvolvimento dos sistemas nacionais de avaliação devem ser visto no âmbito de uma parceria envolvendo os diferentes actores ao nível do país, com vista a uma maior sinérgia nos esforços e a utilização das possibilidades oferecidas no quadro da Confemen e PASEC instituições às quais a Guiné-Bissau faz parte, e a expertise do Banco Mundial” [PNAEPT]. Não obstante, já se encontra definido que “os alunos do ensino básico, no fim de cada ciclo, estão sujeitos ao exame nacional” [DLBSE], bem como os “do ensino secundário estão igualmente sujeitos à realização do exame nacional no último ano.” [DLBSE]. Para estes exames de âmbito nacional, e indo de encontro ao referido anteriormente, “o Ministério da Educação procederá a uma modernização dos procedimentos de gestão dos exames do ensino básico e do secundário, bem como o reforço de controlos contínuos” [CaPoSE], pois “desenvolver sistemas nacionais de avaliação externa da qualidade educativa, para serem aplicados a alunos de todos os níveis e tipos de ensino, por forma a estabelecer critérios nacionais de medição da qualidade educativa dos resultados que o sistema educativo obtem em todas as escolas do território nacional” [PNAEPT]. Assim, pretendem que “a capacidade de acolhimento do ESG público passará de aproximadamente 35.000 alunos, em 2006, para 94.000 em 2020, graças à implementação de exames/concursos no fim do ensino básico “[CaPoSE]. Estando todo este processo implementado, “prevê-se, fundamentalmente, que a regulação do fluxo dos estudantes que acedem ao ensino superior sejam preparados para aceder ao ESC via exames/concursos no fim do ESG” [CaPoSE].

Das notas de campo, os dados indicam que os altos responsáveis do Ministério da Educação estão empenhados na melhoria e implementação do sistema de exames nacionais como forma de regulação e certificação das aprendizagens dos alunos. A questão da certificação surge devido à deficiente gestão dos dados académicos dos alunos por parte das escolas, essencialmente no lançamento das notas que permite a emissão dos certificados de conclusão dos diferentes ciclos. Por exemplo, no presente ano letivo, numa escola de uma das regiões do interior do país, todos os alunos reprovaram no exame do 12.º ano de uma das disciplinas. A inspeção escolar da Administração Central foi chamada ao local para averiguar a situação e concluiu que o professor não tinha lecionado os conteúdos programáticos previstos, sendo levantado um processo disciplinar à inspeção escolar local e não ao professor, por estes não terem acompanhado a situação e encontrado uma solução no decurso do ano letivo. Este aspeto já induz o que foi tratado no tópico 4.2.4, na medida em que parece estar-se perante um exemplo que indicia descentralização, na medida em que a administração central assume a sua função de regulação, responsabilizando os órgãos locais pelos resultados.

Em relação à definição do currículo pela administração central parece haver evidência que se procederá dessa forma, pois é definido que “a responsabilidade pela coordenação de toda a política relativa ao sistema educativo cabe a um Ministério especialmente vocacionado para tal.” [DLBSE], mas quando se cruza estes dados com os da alínea 4.2.2, verifica-se que a tendência para que o currículo seja normativo não acontecerá, pois há a possibilidade do setor privado conceber os próprios currículos, não perdendo o Ministério competente a sua função de coordenação. Das notas de campo emergem também dados que indicam que esta medida prevista não está a ocorrer apenas no sentido previsto na DLBSE, pois aquando da elaboração dos programas do 12.º ano o único liceu privado da capital não concordou com o plano curricular elaborado pelo Ministério da Educação, realizando uma contra proposta que foi aceite, não só para a sua escola, mas integrando o programa a nível nacional. Posto isto, de forma a obter mais dados, seria necessário averiguar com recurso a outras técnicas de recolha e análise de dados o acompanhamento desta situação e recolher evidências que mostrem até que ponto não é o setor privado que coordena, num certo sentido, a política educativa e não o contrário. Este exemplo é bastante similar ao referido por Stambach (2003) na Tanzânia, no sentido de uma reforma que é conduzida por atores locais mas ligados a uma organização global de carácter confessional, neste caso a Igreja Católica.

Quanto ao currículo definido pelos resultados, apenas é focado quando se refere que “apesar de existir uma experiência satisfatória no domínio de seguimento e avaliação de projetos e programas (BAD, Banco Mundial, Jica... ASDI, UNICEF, FNUAP...) o Ministério da Educação até a data presente não dispõe de estruturas nem de equipas técnicas para o seguimento dos resultados das aprendizagens escolares não obstante ser membro da CONFEMEN que na ocasião do balanço do PREPT, Dakar 2000, exortou a realização do MLA em quase todos os países.” [PNAEPT].

Para terminar esta parte, a unidade de registo que se segue parece reveladora da forma que a *retylerização* está presente e a emergir no discurso dos documentos analisados, pois é referido que “com vista a melhorar o processo de ensino/aprendizagem, deve ser dada uma particular atenção à aplicação de um currículo pertinente, a um bom dispositivo de avaliação e de remediação, a um sistema de reforço permanente das competências dos professores, e ao ambiente da escola.” [PNAEPT].

Em síntese, pode-se dizer que há evidências da *retylerização* das práticas curriculares, essencialmente do foco nos testes/ exames de âmbito nacional e na avaliação estandardizada e performativa. Há dados que mostram que o sistema de exames nacionais já está legalmente instituído, contudo os dados também mostram que este tem bastantes fragilidades e não funciona

de forma regular. São realizadas referências a organizações supranacionais e internacionais que podem apoiar na implementação e aperfeiçoamento do dispositivo de exames nacionais, particularmente o PASEC da CONFEMEN<sup>15</sup>, que certamente estão bastante interessados na sua implementação na Guiné-Bissau de forma a haver dados disponíveis para realizar comparações e rankings com os restantes países membros. Os dados das notas de campo permitem confirmar que se espera que estes exames de âmbito nacional permitam realizar uma regulação dos alunos e professores. A regulação será também ao nível do acesso ao ensino superior, mas também como estratégia para aumentar o número de alunos que acede ao 3.º ciclo do Ensino Básico, embora não se perceba qual a relação entre a implementação dos exames e o aumento das matrículas neste ciclo de ensino. Os dados salientam que o setor privado pode encarar os seus alunos como clientes no verdadeiro sentido da palavra, pois é-lhes permitido conceber currículos à medida da sua comunidade educativa. Desta forma, o currículo não será normativo, nem definido pela administração central no sentido mais abrangente da palavra, pois apenas lhes compete funções de coordenação. Neste sentido, apenas os exames nacionais poderão exercer uma regulação, pois não haverá um currículo normativo.

#### **4.2.7 Balcanização do conhecimento escolar**

Para esta categoria da análise de conteúdo, a maioria dos documentos apresenta unidades de registo, sendo a exceção o DUEMOA e o DLBSE. Dos dados recolhidos, há evidências que indicam que, por um lado, as orientações tendem para uma organização curricular insular e, por outro, para a conectiva.

No que concerne à organização curricular insular, há referência a que devem ser realizados esforços para a “elevação do nível de ensino das matemáticas e das ciências e técnicas” [PNAEPT] e que haja a “introdução e Promoção da Utilização das novas Tecnologias;” [PNAEPT] e que estas devem ser utilizadas “como canais de melhoria dos processos de ensino aprendizagem e de Educação e formação à distância” [PNAEPT]. Há ainda a indicação para a promoção do “acesso e o uso da Língua Portuguesa pela comunidade educativa” [PCOP], para que 15 docentes da “Escola Superior de Educação (ESE), das cadeiras de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação para a Cidadania, capacitados a nível científico-pedagógico, cultural e ético-profissional” [PCOP], que 60 finalistas ano da “da ex-Escola Normal Superior Tchico Té [formação de professores], das

---

<sup>15</sup> A CONFEMEN é a *Conférence des Ministres de L'éducation des pays ayant le français en partage* e PASEC é o *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*. (CONFEMEN, s/d)

cadeiras de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e Física e Química capacitados a nível científico-pedagógico, cultural e ético-profissional, acompanhados dos respetivos orientados de estágio” [PCOP], que “80 agentes educativos/ano na Educação de Infância com competências básicas reforçadas através de formação científica, pedagógica e em Língua Portuguesa” [PCOP], bem como “100 professores/ano do Ensino Secundário em Bissau” [PCOP] e “60 professores/ano do Ensino Secundário em Canchungo e Gabú reforçam o domínio da Língua Portuguesa através de formação contínua nos CAP” [PCOP].

Para a organização curricular conectiva, os dados que emergem referem que não há “integração no currículo escolar da perspectiva género; não integração da educação sanitária no currículo escolar; (...) inexistência da abordagem da cultura da paz no sistema de ensino em geral (educação para a cidadania); incipiente abordagem de aspectos ligados à saúde preventiva (HIV/SIDA e doenças sexualmente transmissíveis)” [PNAEPT]. Devido a este facto, é necessário “promover e melhorar a alimentação e saúde escolar e desenvolver os comportamentos cívicos relativos à paz e aos direitos humanos.” [CaPoSE] para tal “o Ministério da Educação reforçará as parcerias com os sectores da saúde e de ambiente com vista a familiarizar, em todos o estado, da escolarização, os alunos com grandes problemas relativos a integração cívica e social e a protecção da sua saúde.” [CaPoSE] e serão desenvolvidas “actividades de lazer (peças teatrais, conferências/debates) de maneira a melhorar a cultura dos alunos e difundir as mensagens relevantes (paz, cidadania, combate à VIH/sida e à excisão feminina).” [CaPoSE].

Deve ainda ser alterada a “concepção tradicional e convencional da educação da pequena infância entendida unicamente como jardim da infância e creches não como centro de educação e de protecção que integra as dimensões de nutrição, saneamento básico e de prevenção contra as endemias.” [PNAEPT], sendo necessário o “desenvolvimento de um programa de IEC em matéria de escolarização das raparigas e desenvolvimento sustentável” [PNAEPT].

Ainda a respeito da organização curricular conectiva, “para além das aptidões profissionais, a formação desenvolverá conteúdos ligados à aquisição de destreza em cálculo lógico e aptidões linguísticas, e ainda conhecimentos sobre aspectos do meio ambiente, saúde, nutrição a cultura para paz” [PNAEPT]. Deve também ser melhorada a “capacidade nacional em matéria de edição de manuais escolares e literaturas para a Educação Preventiva” [PNAEPT] e a “promoção da abordagem de currículo integrado do ensino básico fundamental” [PNAEPT].

Para que a conectividade da organização curricular se efetive, será promovida “a Educação para a Cidadania e a integração sistemática no sistema educativo dos temas de impacto transversal

no desenvolvimento” [PCOP], para tal, os “conteúdos/disciplinas de Educação para a Cidadania [devem ser] integrados na revisão dos programas curriculares da formação inicial, Ensino Básico e Secundário” [PCOP], bem como se deve proceder à “integração sistemática de conteúdos de Educação para a Cidadania e questões transversais com impacto no desenvolvimento em todas as actividades de formação conduzidas pelo Programa” [PCOP]. Para além das medidas referidas anteriormente, o “programa anual de actividades da rede de Oficinas da Língua Portuguesa elaborado e implementado em conjunto com as Direcções Escolares, incluindo educação para a cidadania, sensibilização para questões transversais e actividades temáticas em parceria com outros sectores e Projectos” [PCOP] e um “serviço de Biblioteca Itinerante criado para promoção da leitura e apoio a actividades de Educação para a Cidadania no interior” [PCOP].

Neste aspeto, as notas de campo trazem mais dados que atestam que as medidas preconizadas estão a avançar e a moldar as políticas. Neste momento, por influência do PCOP foi introduzida uma disciplina de educação para a cidadania na formação de professores e foi apoiada a aprovação e finalização do Referencial de Competências para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia, promovida por várias organizações internacionais que introduziu estes temas como transversais em todos os níveis de ensino, do básico ao superior. Pelos dados recolhidos, verifica-se que a organização curricular conectiva está a ter mais relevo, no entanto necessita-se de mais dados e de outro tipo para se poder confirmar esta tendência.

Em síntese, pode-se dizer que os dados fornecem evidências que há uma tendência para uma organização curricular conectiva e insular em simultâneo, parecendo sobressair a conectiva. No que diz respeito à organização curricular insular, os dados reforçam este tipo de organização curricular, quando referem que há a necessidade de reforçar o ensino das ciências, da matemática, tecnologias da informação e comunicação e da língua portuguesa, sendo que no PCOP, por ser um Programa que define ações específicas, pode-se encontrar metas para este reforço curricular. Ao mesmo tempo, os dados evidenciam que a organização curricular conectiva está igualmente bastante presente e, aparentemente, a ganhar mais relevo, pois é identificado que a abordagem das competências para a vida, da educação para a cidadania, da educação para a paz, género/mutilação genital feminina não estão muito presentes nos planos curriculares e que devem ser integrados, para além de serem referidas ações concretas de promoção da educação para a cidadania, da sua integração no processo de reforma curricular em curso e na formação de professores. Os dados das notas de campo confirmam os que emergem da análise de conteúdo, no

sentido em que este processo está a ocorrer e no impacto que estão a ter no sistema educativo estes dois tipos de organização curricular. Parece predominar a organização curricular conectiva em relação à organização curricular insular, no entanto, será necessário averiguar recorrendo a outras técnicas de recolha e análise de dados. Pode-se também concluir, que aparentemente este foco nas competências para a vida e da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia pretendem preparar os alunos para serem participantes ativos e defensores da democracia e de um regime democrático de tolerância e paz, tendo por base os direitos humanos.





## Conclusão

Esta secção divide-se em duas partes, a primeira apresenta a sistematização e discussão dos principais resultados e conclusões, bem como realiza uma reflexão global sobre o trabalho, a segunda apresentada sugestões para futuras investigações.

### Sistematização e discussão dos principais resultados e conclusões

O presente estudo empírico tinha em vista estudar e compreender o papel da cooperação internacional no processo de construção de políticas educativas e curriculares na Guiné-Bissau, com foco na Cooperação Portuguesa e nas organizações multilaterais - Banco Mundial, UEMOA, UNESCO e UNICEF, procurando dar respostas às seguintes questões:

- Em que medida a cooperação internacional influencia as decisões curriculares, na Guiné-Bissau nos diferentes contextos/ níveis de decisão curricular (político-administrativo, gestão e realização)?
- Qual a convergência e/ ou divergência entre as orientações/prioridades da cooperação internacional e as aplicadas pelo Governo da Guiné-Bissau?
- Em que medida o Banco Mundial, a Cooperação Portuguesa, a UEMOA, a UNESCO e o UNICEF influenciam as fases de desenvolvimento curricular na Guiné-Bissau?
- Como e quando certas preferências por determinados conteúdos curriculares emergem na organização curricular da Guiné-Bissau?

Para concretizar o estudo e responder às questões de investigação, formularam-se os seguintes objetivos:

- Caracterizar os referentes curriculares da Globalização;
- Identificar a presença dos referentes curriculares da globalização na intervenção do Banco Mundial, Cooperação Portuguesa, UEMOA, UNESCO e UNICEF, na Guiné-Bissau;
- Analisar o processo de tomada de decisões curriculares na Guiné-Bissau;
- Contextualizar a intervenção da cooperação internacional na área da educação, com foco no Banco Mundial, Cooperação Portuguesa, UEMOA, UNESCO e UNICEF.

Da descrição e análise dos dados que partiu de um *corpus* documental e de notas de campo, sai-se com a certeza de que as perguntas de investigação e os objetivos propostos foram alcançados, podendo, neste sentido, concluir-se que neste estudo de caso:

- o direito à educação enforma o desenvolvimento dos aspetos pessoais, democráticos e sociais, devendo a educação contribuir para esbater as assimetrias locais e regionais;
- o currículo está a ganhar centralidade como veículo de conhecimento, pois veicula-se que o sistema educativo deve assegurar a formação orientada para o mundo do trabalho e a qualificação dos jovens, com especialidades de curta e média duração direccionadas para os setores prioritários da economia, preparando os cidadãos para desempenhar profissões de carácter formal, mas também informal e liberal;
- o Governo é incitado a aumentar a verba destinada ao ensino técnico profissional havendo uma instrumentalização da educação;
- há evidências que indicam que o sistema educativo será cada vez mais um serviço público gerido por privados, cabendo ao Ministério da Educação um papel de regulação;
- o incentivo à iniciativa privada está bem presente na maioria dos documentos analisados e em todos os níveis de ensino, diminuindo o papel do Estado e incentivando uma regulação mercantil;
- a meta definida para o crescimento anual do setor privado na educação é de 10%, entrando em linha de conta as contribuições das comunidades, das associações locais, entre outros;
- a contribuição das comunidades para a expansão da rede, essencialmente no pré-escolar e no ensino básico, tem sido bastante significativa, embora seja sugerido que este facto deve ser entendido mais como uma pressão sobre a oferta escolar do que capacidade financeira por parte da população em prestar serviços educativos. Este facto contém, de certa forma, um paradoxo na medida em que, por um lado se incentiva a iniciativa privada, mas por outro se reconhece que parte da população, embora pague pela educação que tem acesso, não tem capacidade financeira para tal. Este aparente paradoxo pode estar associado ao que refere Lincove, 2007 (citando Bray, 1996) que alerta que, quando os Estados dependem da privatização para expandir o acesso à educação, esta abordagem pode entrar em conflito com a promoção da universalização do acesso, especialmente para as populações mais marginalizadas;
- o incentivo à diminuição da interferência do estado está presente, há uma tendência para a descentralização do sistema educativo, sendo as principais razões apontadas a necessidade de adaptação à realidade do país e a imperativos do desenvolvimento regional;
- a privatização do sistema educativo sai reforçada, pois, neste caso, não há uma tendência para um currículo normativo prescrito pela administração central, mas sim um currículo

feito à medida dos seus clientes, pois é permitido aos privados criarem o seu próprio currículo, que antes de ser implementado deve ser aprovado pelo Ministério com competências para tal;

- há uma pressão supranacional para a homogeneização das políticas educativas e da organização do sistema educativo, tornando-os mais próximos dos países ocidentais, sendo as maiores mudanças detetadas no ensino secundário e superior;
- a pressão para a homogeneização dos sistemas educativos é mais visível no ensino superior através de uma regulação de segundo nível, ou seja, por parte de organizações supranacionais que, neste caso, em particular se trata da UEMOA e no ensino básico e secundário mais pelas organizações transnacionais, mais especificamente UNESCO, UNICEF e Banco Mundial;
- aparentemente os professores são vistos como técnicos que devem ter acesso a uma formação técnica que os torne competentes de forma rápida nas competências de base necessárias ao desempenho das suas funções, perspectivando-se, neste caso, uma lógica de racionalização;
- impera uma linguagem de reforma, essencialmente no ensino básico, provavelmente por ser o nível de ensino foco da intervenção das organizações internacionais;
- não há evidências que apontem para o incentivo à utilização de turmas multi-classe. No entanto, no que concerne ao trabalho por turnos, verifica-se o incentivo à sua continuação, essencialmente à utilização do trabalho por turnos duplos, tentando nos casos onde se aplicam, alargar os dias de aulas de cinco para seis;
- há evidências de localismos globalizados com algumas características de cosmopolitismo de “processos de globalização, de situações duplamente localizadas, pois decorrem de processos de origem em Portugal, país semiperiférico do sul da Europa e não de qualquer país central” (Cortesão & Stoer, 2002: 376);
- existem evidências que na reforma educativa há a influência de: organizações de âmbito internacional de várias tipologias e com mandatos distintos (eg. agências das Nações Unidas, agências governamentais, organizações religiosas, organizações da sociedade civil); organizações locais; instabilidade política e militar; liderança débil e com bastantes limitações do Ministério da Educação, estado refém do financiamento externo;
- a valorização da qualidade está bastante presente associada, muitas vezes, à eficácia e eficiência, sendo uma meta a atingir;

- a qualidade parece ser o centro das intervenções e indicador que legitima as medidas tomadas tendo estas uma base ocidental, mesmo que por vezes sejam recontextualizadas;
- aparentemente, até certo ponto, a qualidade é a medida de êxito e fracasso que será alcançada através da racionalização, eficácia, eficiência dos recursos existentes;
- o discurso dos documentos analisados está impregnado de um léxico importado(s) do mundo económico que domina o discurso e ganhará em definitivo o seu espaço, tornando-se progressivamente no esqueleto do discurso educativo definindo as suas prioridades;
- as palavras oriundas do mundo económico mais utilizadas são: eficácia, eficiência, racionalidade e performance. As notas de campo confirmam a sua presença nas práticas das organizações, mesmo nas que não têm nenhuma frequência de unidades de registo para a categoria de análise de conteúdo que trata este assunto;
- é colocado foco na abordagem por competências e o reforço dos conteúdos, havendo mais evidências desta tendência nas notas de campo do que na análise de conteúdo dos documentos;
- a aprendizagem ao longo da vida está presente nos documentos analisados, no entanto, a preocupação principal não será combater a frequente perda de trabalho, uma vez que a maioria da população vive do comércio informal ou da agricultura de subsistência, mas sim numa perspetiva emancipatória e de *empowerment*;
- à educação não-formal cabe o papel da aprendizagem ao longo da vida para os cidadãos sem ensino superior, sendo que para os restantes será o ensino superior;
- há evidências que ocorrem situações de crioulização de conceitos trazidos de outros sistemas educativos e contextos;
- o desígnio do direito à educação obrigatória e da escolarização das meninas são aspetos que são tidos em consideração, de forma mais vincada no PNAEPT;
- há evidências da *retylerização* das práticas curriculares, essencialmente do foco nos exames de âmbito nacional e na avaliação estandardizada e performativa;
- o sistema de exames nacionais já está legalmente instituído, contudo os dados também mostram que este tem bastantes fragilidades e não funciona de forma regular;
- são realizadas referências a organizações supranacionais e internacionais que podem apoiar na implementação e aperfeiçoamento do dispositivo de exames nacionais, particularmente o PASEC;

- há evidências que ressaltam que o setor privado tem maior autonomia e possibilidade de prestar serviços à medida dos seus clientes, sendo-lhes permitido conceber currículos à sua medida. Desta forma, o currículo não será normativo, nem prescrito pela Administração Central no sentido mais abrangente da palavra, pois apenas lhe compete funções de coordenação;
- os exames nacionais serão o instrumento privilegiado para realizar uma regulação dos alunos, professores e do currículo, pois não haverá um currículo normativo;
- há evidências que mostram uma tendência para uma organização curricular conectiva e insular em simultâneo, parecendo, da análise dos documentos, sobressair a conectiva;
- a organização curricular insular é evocada quando se dá importância a certas disciplinas como as ciências (biologia, física e química), a matemática, as tecnologias da informação e comunicação e a língua portuguesa;
- a organização curricular conectiva é evocada quando se dá importância a certas áreas transversais como competências para a vida e educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos e democracia. Estas medidas pretendem preparar os alunos para serem participantes ativos e defensores da democracia e de um regime democrático de tolerância e paz, tendo por base os direitos humanos.

Posto isto, pode-se referir que há uma tendência no presente estudo de caso para a homogeneização das políticas curriculares, pelo menos ao nível político administrativo, tal como veiculado por Anderson-Levitt (2008) e Pacheco (2011), colocando a educação ao serviço da formação de trabalhadores assentes na transmissão de competências sociais moldadas por uma organização curricular conectiva onde as competências para a vida e a educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos têm uma forte presença. Esta abordagem visa a criação de cidadãos que respeitem e perpetuem os valores democráticos e uma cultura de paz baseada nos direitos humanos, ocorrendo desta forma uma instrumentalização da educação.

Aparentemente, as organizações internacionais analisadas não influenciam as políticas da Guiné-Bissau, pois a autoria da maioria dos documentos analisados é do Ministério da Educação. Contudo, há evidências que mostram que esta influência está bem presente, indo de encontro ao referido por vários autores (Teodoro & Estrela, 2010; Zajda, 2009; Pacheco & Pereira, 2007; Burbules & Torres, 2000), pois estes documentos são elaborados pelo Governo com apoio de

consultores tendo por base os pareceres, relatórios e outro tipo de condicionalismos (eg. questões financeiras) destas mesmas organizações internacionais.

Uma outra estratégia, comumente utilizada para a elaboração de documentos políticos nos países em desenvolvimento, é a realização de processos consultivos alargados e participativos. Utilizando esta estratégia, a influência das organizações internacionais fica ainda mais diluída, embora estes processos de participação sejam desiguais e cada participante promova a sua agenda e perspectiva ocorrendo crioulização e recrioulização das ideias *importadas*. A razão inerente à promoção destes processos consultivos e a autoria aparentemente exclusiva dos documentos por parte do Governo é a abordagem adotada pelos países doadores após *Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento: Apropriação, Harmonização, Alinhamento, Resultados e Responsabilidade Mútua*, que impele os países recetores de ajuda pública ao desenvolvimento exercerem a liderança efetiva sobre as suas políticas e estratégias e assegurar a coordenação das ações de desenvolvimento através de processos consultivos amplos (OCDE, 2006). Esta Declaração promove uma abordagem comum dos doadores internacionais, sendo uma tendência importante e evidente na “international aid architecture on enhancing aid effectiveness” (Turrent, 2011: 413).

O discurso coloca a educação no centro do combate às assimetrias e desigualdades sociais e regionais, atribuindo-lhe uma função social bastante importante, no entanto a pergunta que se impõe é: será que isto realmente na prática vai acontecer quando se perspetiva o aumento da mercadorização do sistema educativo? E autores como Lincove (2007 citando Bray, 1996) referem que quando os Estados dependem da privatização para expandir o acesso à educação esta abordagem pode entrar em conflito com a promoção da universalização do acesso, especialmente para as populações pobres. Embora a resposta a esta questão seja complexa, aparentemente, uma possível resposta à questão é que vai aumentar ainda mais as desigualdades e a escola vai cada vez mais ser um lugar de segregação, acabando na prática quem tem maior capacidade financeira continuar a usufruir de melhores condições de acesso e qualidade, não sendo possível, por exemplo, às regiões com menores capacidades financeiras e às escolas isoladas dos meios rurais proporcionarem níveis de qualidade equivalentes às das escolas da capital, onde os professores são mais qualificados, têm melhores salários e os alunos têm um currículo feito à sua medida que certamente contém mais *conhecimento poderoso* do que as restantes. Desta forma, poderão reproduzir as práticas sociais e as desigualdades, ficando os mais marginalizados ainda mais marginalizados criando mais clivagens, impedindo desta forma a universalização do acesso à educação comprometendo o que o Governo define na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º

4/2011) sobre o direito à educação e como esta deve promover “a correcção das assimetrias locais” e o “pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social” (Lei n.º 4/2011: 2 - 3). Desta forma, o discurso vai certamente contrastar com a prática.

Como a análise e a interpretação dos dados, de uma maneira geral, assenta em grande medida no plano das intenções e do discurso político, e como a Guiné-Bissau pode ser caracterizada por apresentar uma grande fragilidade, isto significa que muitas das propostas verificadas permanecerão em exclusivo no plano das intenções, parecendo que o que fará a diferença na sua implementação são os condicionalismos essencialmente os que estão associados a questões financeiras, o grau de influência das organizações presentes nestes processos, as diferenças de poder nos processo consultivos alargados. Assim, apenas se poderá confirmar se se passará do plano das intenções para o da apropriação tendo por base a implementação e a avaliação da aplicação do exposto nos presentes documentos.

### **Futuras investigações**

Do trabalho realizado e partindo do papel da cooperação internacional no processo de construção de políticas educativas e curriculares na Guiné-Bissau, o presente estudo empírico poderá servir como ponto de partida para futuras investigações, tais como:

- acompanhar a implementação dos documentos analisados, averiguando até que ponto vão ser implementados, que resultados vão alcançar, qual a influência e o tipo de coordenação que o Ministério da Educação exerce,
- averiguar se se verifica um sistema em cascata que *crioliza* e *re-crioliza* as ideias importadas (Napier, 2003) e qual o seu grau;
- averiguar o que se verifica nos diferentes contextos/ níveis de decisão curricular (político-administrativo, gestão e realização) tendo como referência que a diversidade aumenta conforme descemos do nível político-administrativo para o de realização (Anderson-Levitt, 2003, 2008; Napier, 2003);
- verificar o grau de implementação da organização curricular conectiva e insular, identificando qual a que prevalece e qual a influência das organizações internacionais neste processo;
- compreender como está a ocorrer a mercadorização da educação verificando se este processo exclui os mais marginalizados, criando uma barreira à universalização do



acesso à educação e um foço ainda maior entre ricos e pobres, entre meio rural e meio urbano;

- identificar os atores que emergem da implementação da reforma do ensino secundário, qual o seu grau de influência e qual a agenda que os move;
- verificar o impacto do Programa da Cooperação Portuguesa no sistema educativo quando comparado com a intervenção da UNESCO, do Banco Mundial e do UNICEF, pois o primeiro situa mais a sua intervenção no nível de decisão curricular de realização e os restantes no nível político administrativo e de gestão;
- conhecer o papel das organizações da sociedade civil, em oposição às organizações multilaterais e bilaterais na definição de políticas educativas e no contributo para o acesso à educação;
- verificar a natureza e o impacto das descontinuidades do sistema educativo da Guiné-Bissau (Monteiro, 2005) e qual o papel das organizações internacionais neste processo, focando no processo e não na formulação de políticas;
- averiguar qual o impacto da implementação efetiva dos exames nacionais nos professores, alunos e no currículo, como este processo regula o sistema educativo e coloca o Ministério da Educação apenas numa função de coordenação, e qual o papel das organizações internacionais na promoção desta política;
- averiguar em que medida a fragilidade do Estado tem impacto no sistema educativo e qual a sua capacidade para absorver as transferências curriculares;
- averiguar quais os modelos de cooperação, na área da educação, são os mais adequados para um Estado frágil e como estão as organizações internacionais a minimizar este estado de fragilidade.

**Referências bibliográficas**

- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003). A world culture of schooling?. In Kathryn M. Anderson-Levitt (org.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 1-26). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and Curriculum. In F. Michael Connelly, Ming Fang He & JoAnn Phillion (org.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Londres (pp. 349-368). SAGE Publications.
- Anderson-Levitt, K. M., & Diallo, B. (2003). Teaching by the book in Guinea. In Kathryn M. Anderson-Levitt (org.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 75-97). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Balarin, M. (2008). Promoting educational reforms in weak states: the case of radical policy discontinuity in Peru. *Globalisation, Societies and Education*, 6(2), 163-178.
- Baldé, S. (2010). Da exclusão a auto-exclusão da população muçulmana no sistema educativo guineense. In Atas do 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos - 50 anos das independências africanas: desafios para a modernidade. [Em linha]. Lisboa: CEA. [consultado a 21 maio de 2011]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/2255>.
- Banco Mundial (2005). *Reshaping the future: education and postconflict reconstruction*. Washington DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2007). *Global Monitoring Report 2007 - Millennium Development Goals: Confronting the Challenges of Gender Equality and Fragile States*. Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2010). *About Us*, consultado a 21 de maio de 2011 - <http://go.worldbank.org/3QT2P1GNH0>.
- Bardin, P. (2007). *Análise de conteúdo*. (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Benson, C. (2010). How multilingual African contexts are pushing educational research and practice in new discussions. *Language and Education*, 24(3), 323-336.

- BERA (2004). *Revised Ethical Guidelines for Educational Research*, consultado a 19 de janeiro de 2011 - [www.bera.ac.uk/publications/guidelines](http://www.bera.ac.uk/publications/guidelines).
- Bhatta, P. (2011). Aid agency influence in national education policy-making: a case from Nepal's 'Education for All' movement. *Globalisation, Societies and Education*, 9(1), 11-26.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1996). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonal, X. (2004). Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 649-666.
- Brannelly, L., Ndaruhutse, S., & Rigaud, C. (2009). *Donors' Engagement: supporting education in fragile and conflict-affected states*. Paris: UNESCO-IIEP/CfBT Education Trust.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2000). Globalization and education: an introduction /in Nicholas C. Burbules & Carlos Alberto Torres (org.), *Globalization and education: critical perspectives* (pp. 1-26). Londres: Routledge.
- Burnett, N. (1996). Priorities and strategies for education – a World Bank Review: the process and the key messages. *International Journal of Educational Development*, 16(3), 215-220.
- Cá, L. O. (2008). *A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado*. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso/CAPEs.
- Chabal, P. (2002a). *Amílcar Cabral Revolutionary leadership and people 's war (2.ª ed.)*. Londres: Hurst & Company.
- Chabal, P. (2002b). *A history of postcolonial Lusophone Africa*. Londres: Hurst & Company.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo*, 2007. 4, 129-136. Consultado em janeiro, 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-14-Conf2.pdf>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009). Case Studies Research Methods in Education /in Louis Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison *Research Methods in Education (6.ª ed.)*, (pp. 253-263). Nova Iorque: Routledge.
- CONFEMEN (s/d). *Son programme d'analyse: PASEC*, consultado a 16 de agosto de 2011 - <http://www.confemen.org/spip.php?rubrique3>.

- Cortesão, L., & Stoer, S. (2002). Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In B. Sousa Santos (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia* (pp. 369-406). Porto: Afrontamento.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisino*, 12 (1), 5-15.
- Crossley, M. (2010). Context matters in educational research and international development: Learning from the small states experience. *Prospects*, 40(4), 421-429.
- Crossley, M., et al. (2005). *Research and Evaluation for Educational Development: Learning from PRISM experience in Kenya*. Oxford: Symposium Books.
- Crossley, M., & Vulliamy, G. (1997). *Qualitative Educational Research in Developing Countries: Current Perspectives*. Nova Iorque: Garland Publishing, Inc.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and International Educational Research in Education – Globalisation, context and difference*. Londres: Routledge Falmer.
- Cruz, J., *O Programa de Ajustamento Estrutural na República da Guiné-Bissau: Uma avaliação política e ética*, in *Estudos Africanos*. 2007, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa Lisboa.
- Dale, R., (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.
- Dale, R., & Robertson, S. (2004). Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education*, 2(2), 147-160.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.

- Fundo Monetário Internacional (2011). *FACTSHEET - The IMF and the World Bank*, consultado a 21 de maio de 2011 - [www.imf.org/external/np/exr/facts/imfwb.htm](http://www.imf.org/external/np/exr/facts/imfwb.htm).
- Geo-Jaja, M., & Zajda, J. (2005). Rethinking Globalization and the Future of Education in Africa. In Joseph Zajda (org.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*. (pp. 109-129). Springer.
- Giddens, A. (2005). *O mundo na era da globalização (5.ª ed.)*. Barcarena: Editorial Presença.
- Hallak, J. (2000). Globalisation and its Impact on Education. In Teame Mebrahtu, Michael Crossley & David Johnson (org.), *Globalisation, Educational Transformation and Societies in Transition* (pp. 21-40). Oxford: Symposium Books.
- Hallak, J. (2001). Politiques Éducatives et Contenus D'enseignement dans les Pays en Développement. In C. Carpentier (org.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation: permanences et ruptures* (pp. 31-52). Paris: L'Harmattan.
- Harber, C. (1997). Using Documents for Qualitative Educational Research in Africa. In Michael Crossley & Graham Vulliamy (org.), *Qualitative Educational Research in Developing Countries: Current Perspectives* (pp. 113-131). Nova Iorque: Garland Pub.
- Hatch, T, & Honig, M L. (2003). A world culture of schooling?. In Kathryn M. Anderson-Levitt (org.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 99-119). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Heyneman, S. P., (2011). The future of UNESCO: Strategies for attracting new resources. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 313-314.
- Holger, D. (1997). Teacher's needs, culturally-significant teacher education and educational achievement in an African context - the case of Guinea-Bissau. *International Journal of Educational Development*, 17(1), 59-71.
- Houaiss, A., Villar, M., & Franco, F. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- IPAD (2010). *FAQ*, consultado a 21 de maio de 2011 - [http://www.ipad.mne.gov.pt/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=174](http://www.ipad.mne.gov.pt/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=174).

- IPAD (s/d). Ajuda Pública ao Desenvolvimento, consultado a 21 de maio de 2011 - [http://www.ipad.mne.gov.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=200&Itemid=220](http://www.ipad.mne.gov.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=200&Itemid=220).
- IPAD-MNE (2006). *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*. Lisboa: IPAD-MNE.
- Jones, P. W. (2006). Elusive mandate: UNICEF and educational development. *International Journal of Educational Development*, 26(6), 591-604.
- Jones, P. W., (1999). Globalisation and the UNESCO mandate: multilateral prospects for educational development. *International Journal of Educational Development*, 19(1), 17-25.
- Kanu, Y. (2005). Tensions and dilemmas of cross-cultural transfer of knowledge: post-structural/postcolonial reflections on an innovative teacher education in Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 25(5), 493-513.
- Kanu, Y. (2007). Tradition and Educational Reconstruction in Africa in Postcolonial and Global Times: The Case for Sierra Leone. *African Studies Quarterly*, 10(3), 65-84. Consultado em fevereiro, 2011 em <http://www.africa.ufl.edu/asq/v9/v9i3a3.pdf>.
- King, K. (2007). Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. *Comparative Education*, 43(3), 377-391.
- King, K., & Rose, P. (2005). International development targets and education: towards a new international compact or a new conditionality? *Journal of International Development*, 17(1), 97-100.
- Lee, R., M. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Lincove, J. A. (2007). *Do private markets improve the quality or quantity of primary schooling in sub-Saharan Africa?*, consultado a 01 de setembro de 2011 - [http://www.ncspe.org/publications\\_files/OP\\_136.pdf](http://www.ncspe.org/publications_files/OP_136.pdf).
- Little, A. W., & Green, A., (2009). Successful globalization, education and sustainable development. *International Journal of Educational Development*, 29(2), 166-176.
- Lopes, C. *Participação das populações locais no desenvolvimento da educação - caso de estudo: escolas comunitárias da região de Bafatá. Guiné-Bissau 2004-2006*, in *Estudos Africanos*. 2007, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa Lisboa.

- Machado, E. A. (2008). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re) interrogação de uma actividade. *In* Maria Palmira Alves & Eusébio André Machado (org.) *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp.183-201). Vila Nova de Famalicão: De Facto Editores.
- McEwan, C. (2002). Postcolonialism. *In* Vandana Desai & Robert B. Potter (org.) *The Companion to Development Studies* (pp. 127 -131). Londres: Hodder Arnold.
- McGrath, S., & King, K. (2004). Knowledge-based aid: a four agency comparative study. *International Journal of Educational Development*, 24(2), 167-181.
- Mendy, P. K. (2008). Guinea-Bissau. *In New Encyclopedia of Africa* (Vol. 2, pp. 509-516). Detroit: Gale Cengage Learning.
- Meyer, J. (2000). Globalização e Currículo: Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação. *In* António Nóvoa & Jürgen Schriewer (org.), *A difusão mundial da escola: alunos-professores: currículo-pedagogia* (pp. 15-32). Lisboa: Educa.
- Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2004). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. *In* António Flávio Moreira & José Augusto Pacheco (org.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2000). The state, globalization, and educational policy. *In* Nicholas C. Burbules & Carlos Alberto Torres (org.), *Globalization and education: critical perspectives* (pp. 27-56). Londres: Routledge.
- Mudy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial *In* Xavier Bonal, Aina Tarabini-Castellani & Antoni Verger (org.) *Globalización y Educación: textos fundamentales* (pp.117-162). Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Napier, D. B. (2003). Transformations in South Africa: Policies and Practices from Ministry to Classroom. *In* Kathryn M. Anderson-Levitt (org.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 51-74). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Nicolai, S. (Eds.) (2009). *Opportunities for change: Education innovation and reform during and after conflict*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Observatório da Língua Portuguesa (2009). *Falantes de Português Língua Materna*, consultado a 18 de zero de 2010 - <http://www.observatoriolp.com>.

- OCDE (2006). *Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento: Apropriação, Harmonização, Alinhamento, Resultados e Responsabilidade Mútua*, consultado a 29 de agosto de 2011 de <http://www.oecd.org/dataoecd/56/41/38604403.pdf>.
- OCDE (2009). *Resource Flows To Fragile And Conflict-Affected States - 2008 Annual Report*.
- Oketch, M., *et al.* (2009). Why are there proportionately more poor pupils enrolled in non-state schools in urban Kenya in spite of FPE policy? *International Journal of Educational Development*, 30(1), 23-32.
- Ouyang, H. (2003). Resistance to the Communicative Method of Language Instruction within a Progressive Chinese University. In Kathryn M. Anderson-Levitt (org.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 121-140). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo Teoria e Praxis*. (3.<sup>a</sup> edição) Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 131(37), 371-398.
- Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2004). Europeização do currículo: para uma análise das políticas educativas e curriculares). In António Flávio Moreira & José Augusto Pacheco (org.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 87-126). Porto: Porto Editora.
- Plataforma Portuguesa das ONGD (s/d). *Cooperação e Desenvolvimento*, consultado a 20 de maio de 2011 - <http://www.plataformaongd.pt/ongd.aspx?info=areasactuacao/cooperacao>.
- PNUD (2010). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010 - Edição do 20º Aniversário. A verdadeira riqueza das Nações: Caminhos para o Desenvolvimento Humano*. Nova Iorque: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.



- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação Matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Psacharopoulos, G. (2006). World Bank policy on education: A personal account. *International Journal of Educational Development*, 26(3), 329-338.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (4.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Gradiva.
- Reed-Danahay, D. (2003). Europeanization and French Primary Education: Local Implications of Supranational Policies. In Kathryn M. Anderson-Levitt (org.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 201-218). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Roberts, C. (2005). *Does UNESCO have a role to play?* The Third Conference on Knowledge and Politics at the University of Bergen, May 18-20th 2005. Consultado a 21 de maio de 2011 - [www.knowpol.uib.no/portal/files/uplink/1299.pdf](http://www.knowpol.uib.no/portal/files/uplink/1299.pdf).
- Robertson, S. et al. (2007). *Globalisation, education and development: ideias, actores and dynamics*. Londres: Department for International Development.
- Robson, C. (2011). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers* (3.<sup>a</sup> Edição). Chichester: Wiley.
- Rose, P., (2009). NGO provision of basic education: alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(2), 219-233.
- Rosen, L. (2003). The Politics of Identity and Maketization of U.S. Schools: How Local Meanings Mediate Global Struggles. In Kathryn M. Anderson-Levitt (org.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 161-182). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Rudebeck, L. (2006). Reading Cabral on democracy. *African Identities*, 4(1), pp. 89-98.
- Samoff, J. (2003). Institutionalizing International Influence. In Robert F. Arnove & Carlos Alberto Torres (org.), *Comparative Education – The Dialectic of the Global and the local* (pp. 52-91). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Santos, B S. (2002). *Globalização: fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B S. (2006). Globalizations. *Theory Culture Society*, 23(2-3), pp. 393-399.

- Shizha, E. (2005). Reclaiming Our Memories: The Education Dilemma in Postcolonial African School Curricula. In Ali A. Abdi & Ailie Cleghorn (org.), *Issues in African Education – Sociological perspective* (pp. 65-84). Nova Iorque: Palgrave Mcmillan.
- Silva, A. E. D. (1997). *A independência da Guiné-Bissau e a descolonização portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and Teaching Face Globalization. In William F. Pinar (org.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 35-51). Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso* (A. M. Chaves, Trad. 2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stambach, A. (2003). Word-Cultural and Anthropological Interpretations of “Choice Programming” in Tanzania. In Kathryn M. Anderson-Levitt (org.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 141-160). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Tarabini, A. (2010). Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 204-212.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão & José A. Correia (Org.) *Transnacionalização da educação – da educação à “educação” da crise* (pp. 125-161). Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003a). *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Teodoro, A. (2003b). Educational Policies and New Ways of Governance in a Transnationalization Period. In Carlos Alberto Torres & Ari Antikainen (Org.) *The International Handbook on the Sociology of Education: an international assessment of new research and theory* (pp. 183-210). Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Teodoro, A., & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5): pp. 621-647.

- Thomas, E. (2005). Globalisation, Cultural Diversity and Teacher Education. /In Cedric Cullingford & Stan Gunn (org.) *Globalisation, education and culture shock* (pp.138-155). Ashgate.
- Tomás, A. (2007). *O fazedor de utopias: uma biografia de Amílcar Cabral*. Lisboa: Tinta da China.
- Turrent, V. (2011). Financing access and participation in primary education: Is there a 'fast-track' for fragile states? *International Journal of Educational Development*, 31(4), 409-416.
- UEMOA (s/d). *L'UEMOA*. consultado a 16 de junho de 2011 -  
[http://www.uemoa.int/Pages/UEMOA/L\\_UEMOA/Historique.aspx](http://www.uemoa.int/Pages/UEMOA/L_UEMOA/Historique.aspx).
- UNESCO (1983) *Guinée-Bissau - Perspectives de développement du système d'enseignement-formation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Medium-Term Strategy for 2008-2013*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (s/d). *About us*, consultado a 21 de maio de 2011 -  
<http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/>.
- UNICEFa (s/d). *A UNICEF*, consultado a 27 de maio de 2011 -  
<http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101110&m=1>.
- UNICEFb (s/d). *FAQ*, consultado a 27 de maio de 2011\_-  
[http://www.unicef.org/about/who/index\\_faq.html](http://www.unicef.org/about/who/index_faq.html).
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática - O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-202.
- Vieira, A. P., *O Mandato Europeu para a Educação e a sua Recontextualização Nacional*, in Desenvolvimento Curricular. 2005, Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- Williams, L. (2009) Globalisation of Education Policy: Its Effects on Deloping Countries). /In Joseph Zajda & Val Rust (org.) *Globalisation, policy and comparative research: Discourses of globalization* (pp.77-92. Springer.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (5.ª ed. Vol. 5). Londres: SAGE.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, R. J. (2003). *Postcolonialism: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Zajda, J. (2009). Globalisation, and Comparative Research: Implications for Education. /n Joseph Zajda & Val Rust (org.) Globalisation, policy and comparative research: Discourses of globalization (pp.1-12). Springer.

## Fontes documentais

- Campos, B., Furtado, A. (2009). A. *Política Docente na Guiné-Bissau*. Bissau: Banco Mundial (documento não publicado).
- Governo da Guiné-Bissau (2005). *Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza*. Bissau: Governo da Guiné-Bissau.
- IPAD (2009). *Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau - Fase II*. Lisboa: República Portuguesa - Ministério dos Negócios Estrangeiros (documento não publicado).
- IPAD (2011a). *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação*, consultado a 16 de junho de 2011 - <http://www.ipad.mne.gov.pt/CentroRecursos/Documentacao/EstrategiaCooperacao/Documents/EstrategiaEducacaoMaio2011.pdf>
- IPAD (2011b). *Conceito estratégico PASEG para o ensino do Português como língua segunda em contexto multilingue*. Lisboa: República Portuguesa - Ministério dos Negócios Estrangeiros (documento não publicado).
- MENCCJD (2009a). *Carta Política do Sector Educativo*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Ciência, Juventude e Desportos.
- MENCCJD (2009b). *Eléments de Diagnostic du Système Educatif Bissau-guinéen: Marges de manœuvre pour le développement du système éducatif dans une perspective d'universalisation de l'enseignement de base et de réduction de la pauvreté*. Bissau: República da Guiné-Bissau - Ministério da Educação Nacional, Ciência, Juventude e Desportos.
- Ministério da Educação Nacional (2003). *Plano Nacional de Acção da Educação para Todos*. Bissau: República da Guiné-Bissau - Ministério da Educação Nacional.
- Monteiro, J., (2005). *A Educação na Guiné-Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: República da Guiné-Bissau - Ministério da Educação Nacional.
- República da Guiné-Bissau – Suplemento ao Boletim Oficial n.º 13. Lei n.º 4/2011 de 29 de março de 2011 [Lei de Bases do Sistema Educativo]. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos.

UEMOA. Diretiva n.º 3/2007/CM/UEMOA - *Portant Adoption du Systeme Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les Universités et Etablissements D'enseignement Supérieur Au Sein De L'UEMOA.*



**Anexo**

---





### Análise de conteúdo da Carta Política do Sector Educativo [CaPoSE]

| Categorias   | Referentes   | Unidades de registo   | Unidades de numeração |
|--|--|---|-----------------------|
| A - Centralidade do currículo como veículo de conhecimento | A1 - O currículo é evocado como resposta aos problemas sociais e económicos; | <p>“Melhorar o ensino superior e promover a investigação científica para responder, em quantidade e qualidade, às demandas da economia e às necessidades da sociedade”</p> <p>“Os objectivos fixados para o ensino superior são, por um lado, a melhoria da eficácia interna e externa visando responder às necessidades em quadros nacionais de alto nível para o desenvolvimento económico e social do país e, por outro, o desenvolvimento da investigação científica.”</p>  | 2                     |
|  | A2 - O currículo é valorizado como um recurso económico;                     |   | 0                     |
|  | A3 - A principal função da educação é a formação de trabalhadores.           | “A diversificação das especialidades direccionadas aos sectores prioritários da economia”   | 1                     |
| <b>Sub-total</b>   |  |   | <b>3</b>              |
| B - Privatização de serviços                               | B1 - Valorização da iniciativa privada;                                      | <p>“Estas evoluções positivas da cobertura quantitativa do sistema são consequência não só do progresso registado na expansão da rede das escolas públicas, mas também do tónico recebido, fundamentalmente, do desenvolvimento do pré-escolar e do ensino básico por parte das comunidades. Esta iniciativa comunitária deve ser entendida mais como um indicador da pressão exercida sobre a oferta escolar que uma demonstração da capacidade financeira em prestar serviços educativos por uma parte da população.”</p> <p>“Acrescer o papel do sector privado na oferta educativa, particularmente a</p> | 7                     |

## Anexo

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>nível do ensino secundário e ensino superior”</p> <p>“[pré-escolar] o Governo implementará um programa de expansão deste subsector, favorecendo o estabelecimento de parcerias com as entidades religiosas, as comunidades, o sector privado e os parceiros técnicos e financeiros”</p> <p>“Crescimento da oferta privada de 10% por ano através “</p> <p>“Melhoria da oferta do ensino privado através de medidas de incentivo (10% do custo unitário do aluno do sector público por aluno do sector privado), (...) A efectivação destas medidas será possível através de um acordo contratual entre as escolas concernentes e o Estado, no qual elas comprometer-se-ão, em troca do apoio prestado, a diminuir os custos de escolarização, reservar vagas gratuitas para os alunos mais carenciados e melhorar a qualidade das aprendizagens.”</p> <p>“Encorajamento no desenvolvimento do ensino privado e da formação à distância através de (i) implantação de um pólo de infraestruturas comuns ao público e ao privado (laboratórios, bibliotecas universitárias, restaurante universitário), (ii) institucionalização de um quadro de parceria entre o Ministério da Educação e as universidades privadas, (iii) Implantação de mecanismos de certificação do privado”</p> <p>“O governo, no intuito de efectivar a escolarização de base universal e de assegurar uma formação de qualidade, apoiara o desenvolvimento do sector privado a todos os níveis do sector educativo com um conjunto de medidas incitativas e institucionais. Trata-se de, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Instauração de medidas de incitação ao desenvolvimento do sector privado através de (i) formação de professores, (ii) disponibilização do</li></ul> |  |
|--|--|---|--|

|   |  |   |          |
|---|--|---|----------|
|   |  | material pedagógico, (iii) reforço de enquadramento pedagógico;<br>- Instituição de um caderno de encargos preciso sobre o qual o privado se compromete;<br>- Implantação de um sistema de informação e de avaliação permanente.”   |          |
|   | B2 - Direito de escolha;   |   | 0        |
|   | B3 - Evocação da educação como um serviço público de gestão privada;   | “Assumpção progressiva pelo Estado das escolas comunitárias e madrassas através de afectação de professores e alocação de material pedagógico e infraestruturas, devendo-se preservar as especificidades das escolas madrassas”   | 1        |
|   | B4 - Diminuição da interferência do Estado.  |   | 0        |
| <b>Sub-total</b>  |  |   | <b>8</b> |
| C - Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos                       | C1 - Organização do sistema educativo próxima dos países ocidentais (ciclos de ensino, idade escolar, modelo de sala de aula, organização curricular). | “Melhorar a qualidade dos serviços educativos oferecidos no subnível do ensino secundário complementar, não descurando o seu aumento para 3 anos de duração (implementação do 12º ano)”<br><br>“A harmonização das práticas educativas com a sub-região e o imperativo de uma educação de qualidade reclamam a extensão deste subnível [secundário] pela introdução de um ano suplementar, a partir do ano lectivo de 2015-2016.” | 2        |
| <b>Sub-total</b>  |  |   | <b>2</b> |
| D - Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma | D1 - Evocação da necessidade de descentralização;  | “Os serviços desconcentrados do Ministério da Educação serão reforçados. Suas missões serão redefinidas tendo em conta os imperativos do desenvolvimento regional”  | 1        |
|   | D2 - Evocação da necessidade/importância da reforma educativa;   |   | 0        |

## Anexo

|  |   |  |          |
|--|---|--|----------|
|  | D3 - Incentivo à utilização de turmas multi-classe e trabalho por turnos. | <p>“Recurso sistemático às turmas multi-classe nas zonas com fracos efectivos escolares ; “</p> <p>“as incitações serão acordadas durante o ano lectivo, aos directores das escolas em que as turmas funcionam num regime de duplo turno e que para tal trabalham 6 dias por semana ao invés de 5.”</p>  | 2        |
| <b>Sub-total</b>   |   |  | <b>3</b> |
| E - Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada | E1 - Valorização da qualidade;  | <p>“No âmbito do desenvolvimento do sistema educativo, o principal objectivo prende-se com a conclusão universal do ensino básico com serviços de melhor qualidade, na perspectiva inclusiva.”</p> <p>“Melhorar a qualidade dos serviços educativos oferecidos no subnível do ensino secundário complementar”</p> <p>“A melhoria da qualidade requer: (...)”</p> <p>“A melhoria da qualidade implica: (...)”</p> <p>“A melhoria da qualidade passará pelo(a): (...)”</p> | 5        |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p>E2 - Evocação de termos importados do mundo económico (e.g. competitividade, eficácia, eficiência, performance);</p> | <p>“Melhorar a gestão e pilotagem do sistema educativo, através da alocação optimal dos recursos, implementação de medidas que permitam a transformação dos recursos em resultados por parte dos alunos;”</p> <p>“Melhoria da oferta pública pela racionalização dos meios alocados aos jardins-de-infância.”</p> <p>“A racionalização da gestão e da afectação do pessoal docente através da aplicação efectiva de critérios e participação das organizações sindicais na comissão de afectação de professores.”</p> <p>“Os objectivos fixados para o ensino superior são, por um lado, a melhoria da eficácia interna e externa visando responder às necessidades em quadros nacionais de alto nível para o desenvolvimento económico e social do país e, por outro, o desenvolvimento da investigação científica.”</p> <p>“Observa-se que a afectação do pessoal aos estabelecimentos, nomeadamente, a nível do ensino básico, caracteriza-se por um nível de incongruência acentuada e de disparidades regionais; É necessário tomar as disposições apropriadas com vista a assegurar uma maior eficácia e equidade na utilização dos fundos públicos”</p> <p><i>“O reforço da gestão orçamental e material passará por definição dos procedimentos de preparação dos orçamentos anuais e a implementação de um quadro de despesas a meio termo (CDMT) melhor adaptado a realização de projectos de desenvolvimento que estendem por muitos anos permitindo uma maior racionalização de investimentos e equipamentos.”</i></p> | 6 |
|  | <p>E3 - Evocação de uma abordagem por competências e reforço dos conteúdos;</p>   |  | 0 |

Anexo

|   |   |  |           |
|---|---|--|-----------|
|   | E4 - Evocação da aprendizagem ao longo da vida;                           |  | 0         |
|   | E5 - Definição das funções atribuídas à educação e aos diferentes atores; |  | 0         |
|   | E6 - Foco na educação obrigatória e na educação das meninas.              | <p>“O governo desenvolvera as medidas especiais com vista a encorajar a escolarização e retenção das raparigas no sistema reduzindo as deficiências as quais são confrontadas na sua escolarização:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço da escolarização das raparigas no ensino básico nas regiões que conhecem acentuadas disparidades de género;</li> <li>- Implementação de políticas incitativas, com vista ao aumento das raparigas nos estabelecimentos de ensinos secundário e superior.”</li> </ul> <p>“Implementação, com o apoio das comunidades, de cantinas escolares prioritariamente nas zonas de fraca procura escolar e de elevadas taxas de abandono (10% dos alunos acima de 20% do PIB/habitante por aluno), no âmbito da sua universalização;”</p>                                 | 2         |
| <b>Sub-total</b>  |   |  | <b>13</b> |
| F - <i>Retylerização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum | F1 - Evocação da avaliação estandardizada e performativa;                 | <p>“Redução da taxa de repetência para 10% a partir de 2015 (contra 18,7% em 2006), através da aplicação do sistema de avaliação subjacente à política de fases, formação de professores em técnicas e métodos de avaliação e sua sensibilização relativamente aos efeitos negativos da repetência,(...)”</p> <p>“Para além dos aspectos pedagógicos e da qualidade de ensino que são alvos de acções específicas, as medidas serão tomadas para que os recursos que serão mobilizados a nível de cada um dos estabelecimentos de ensino sejam efectivamente transformados em resultados tangíveis aos alunos (nível de aprendizagem, sucesso nos exames finais) Nesta perspectiva, decide-se i) que as avaliações regulares ao mesmo tempo dos recursos dos estabelecimentos e dos resultados dos seus alunos serão</p> | 2         |

|  |  |  |          |
|--|--|--|----------|
|  |  | feitas periodicamente ii) que as informações serão publicadas para todos os actores e parceiros da escola iii) que os inspectores serão encarregues de centrar a sua acção para que os estabelecimentos mais fracos melhorem efectivamente, caso contrário, serão aplicadas sanções e iv) que as unidades de apoio pedagógico serão implantadas a nível das regiões.”  |          |
|  | F2 - Evocação de testes/exames de âmbito nacional para os alunos;  | <p>“A capacidade de acolhimento do ESG público passará de aproximadamente 35.000 alunos, em 2006, para 94.000 em 2020, graças à implementação de exames/concursos no fim do ensino básico “</p> <p>“Neste quadro, prevê-se, fundamentalmente, que a regulação do fluxo dos estudantes que acedem ao ensino superior sejam preparados para aceder ao ESC via exames/concursos no fim do ESG”</p> <p>“Igualmente, o Ministério da Educação procederá a uma modernização dos procedimentos de gestão dos exames do ensino básico e do secundário, bem como o reforço de controlos contínuos.”</p> | 3        |
|  | F3 - O currículo é definido como um plano;   |  | 0        |
|  | F4 - O currículo é normativo e definido pela Administração Central;  |  | 0        |
|  | F5 - O currículo é definido pelos resultados.  |  | 0        |
| <b>Sub-total</b>                         |  |  | <b>5</b> |
| G - Balcanização do conhecimento escolar | G1 - Organização curricular insular (disciplinas) - destaque para disciplinas como a matemática, a língua portuguesa, a língua inglesa, o empreendedorismo e as TIC; |  | 0        |
|  | G2 - Organização curricular conectiva (competências) – destaque para os <i>life skills</i> e a   | “Promover e melhorar a alimentação e saúde escolar e desenvolver os comportamentos cívicos relativos à paz e aos direitos humanos.”  | 3        |



Anexo

|                  |                            |  |           |
|------------------|----------------------------|--|-----------|
|                  | educação para a cidadania. | <p>“O Ministério da Educação reforçará as parcerias com os sectores da saúde e de ambiente com vista a familiarizar, em todos o estado, da escolarização, os alunos com grandes problemas relativos a integração cívica e social e a protecção da sua saúde.”</p> <p>“Desenvolvimento de actividades de lazer (peças teatrais, conferências/debates) de maneira a melhorar a cultura dos alunos e difundir as mensagens relevantes (paz, cidadania, combate à VIH/sida e à excisão feminina).“</p> |           |
| <b>Sub-total</b> |                            |  | <b>3</b>  |
| <b>Total</b>     |                            |  | <b>37</b> |

**Análise de conteúdo da Diretiva n.º3/2007/CM/UEMOA [DUEMOA]**

| <b>Categorias</b>  | <b>Referentes</b>  | <b>Unidades de registo</b>   | <b>Unidades de numeração</b> |
|--|--|--|------------------------------|
| A - Centralidade do currículo como veículo de conhecimento | A1 - O currículo é evocado como resposta aos problemas sociais e económicos; |  | 0                            |
|  | A2 - O currículo é valorizado como um recurso económico;                     | “Considérant la nécessité de disposer, à l’échelle régionale, d’un système de diplômes, ouvert sur le monde, capable de favoriser l’insertion des citoyens de l’Union au marché de l’emploi et d’améliorer la performance des institutions d’enseignement supérieur” | 1                            |
|  | A3 - A principal função da educação é a formação de trabalhadores.           |  | 0                            |
| <b>Sub-total</b>   |  |  | <b>1</b>                     |
| B - Privatização de serviços                               | B1 - Valorização da iniciativa privada;                                      |  | 0                            |
|  | B2 - Direito de escolha;   |  | 0                            |
|  | B3 - Evocação da educação como um serviço público de gestão privada;         |  | 0                            |
|  | B4 - Diminuição da interferência do Estado.                                  |  | 0                            |
| <b>Sub-total</b>   |  |  | <b>0</b>                     |

Anexo

|   |  |   |          |
|---|--|---|----------|
| C - Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos                       | C1 - Organização do sistema educativo próxima dos países ocidentais (ciclos de ensino, idade escolar, modelo de sala de aula, organização curricular). | <p><b>“Considérant</b> la tendance à la généralisation du système LMD à l’échelle mondiale et la nécessité pour les institutions d’enseignement supérieur des Etats membres d’assurer la reconnaissance internationale des diplômes qu’elles délivrent;”</p> <p><b>“Article premier :</b> Les Etats membres de l’UEMOA s’engagent à adopter le système Licence, Master, Doctorat (LMD) comme cadre de référence des diplômes délivrés dans les universités et établissements d’enseignement supérieur implantés sur le territoire de l’Union.”</p> <p><b>“Article 2 :</b> Le système LMD visé à l’article premier implique l’adoption par les Etats membres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une architecture des études supérieures, fondée principalement sur trois grades universitaires à savoir : la Licence (Baccalauréat + 3 ou 180 crédits), le Master (Baccalauréat + 5 ou 300 crédits) et le Doctorat (Baccalauréat + 8 ou 480 crédits);</li> <li>- d’un découpage des périodes de formation en semestres de 30 crédits chacun;</li> <li>- d’une organisation des formations en parcours types et en unités d’enseignement;”</li> </ul> <p><b>“de la délivrance d’un supplément au diplôme décrivant le parcours de l’apprenant.”</b></p> | 4        |
| Sub-total   |  |   | <b>4</b> |
| D - Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma | D1 - Evocação da necessidade de descentralização;  |   | 0        |
|   | D2 - Evocação da necessidade/importância da reforma educativa;   |   | 0        |

|  |  |   |          |
|--|--|---|----------|
|  | D3 - Incentivo à utilização de turmas multi-classe e trabalho por turnos.  |   | 0        |
| <b>Sub-total</b>   |  |   | <b>0</b> |
| E - Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada   | E1 - Valorização da qualidade;   | <p><b>“Considérant</b> la volonté des institutions d’enseignement supérieur de l’Union de renforcer leur coopération interuniversitaire et de se doter d’instruments communs de promotion de la qualité ;”</p> <p><b>“Article 4 :</b> Les Etats membres s’obligent à se référer aux normes internationales de qualité admises pour la délivrance des diplomes correspondant aux trois grades universitaires cités à l’article 2.”</p> | 2        |
|  | E2 - Evocação de termos importados do mundo económico (e.g. competitividade, eficácia, eficiência, performance); | <b>“Soucieux</b> d’améliorer l’efficacité de l’enseignement supérieur , au sein de l’UEMOA, par l’assouplissement des parcours universitaires et des conditions d’obtention des diplômes et l’adoption d’innovations assurant une meilleure prise en compte des besoins des milieux professionnels;”  | 1        |
|  | E3 - Evocação de uma abordagem por competências e reforço dos conteúdos;   |   | 0        |
|  | E4 - Evocação da aprendizagem ao longo da vida;  |   | 0        |
|  | E5 - Definição das funções atribuídas à educação e aos diferentes atores;  |   | 0        |
|  | E6 - Foco na educação obrigatória e na educação das meninas.   |   | 0        |
| <b>Sub-total</b>   |  |   | <b>3</b> |
| F - <i>Retaylorização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum | F1 - Evocação da avaliação standardizada e formativa;  |   |          |
|  | F2 - Evocação de testes/exames de âmbito nacional para os alunos;  |   |          |

Anexo

|  |  |  |          |
|--|--|--|----------|
|  | F3 - O currículo é definido como um plano;   |  |          |
|  | F4 - O currículo é normativo e definido pela Administração Central;  |  |          |
|  | F5 - O currículo é definido pelos resultados.  |  |          |
| <b>Sub-total</b>                         |  |  | <b>0</b> |
| G - Balcanização do conhecimento escolar | G1 - Organização curricular insular (disciplinas) - destaque para disciplinas como a matemática, a língua portuguesa, a língua inglesa, o empreendedorismo e as TIC; |  | 0        |
|  | G2 - Organização curricular conectiva (competências) – destaque para os <i>life skills</i> e a educação para a cidadania.  |  | 0        |
| <b>Sub-total</b>                         |  |  | <b>0</b> |
| <b>Total</b>                             |  |  | <b>7</b> |

### Análise de conteúdo da Lei de Bases do Sistema Educativo [DLBSE]

| Categorias   | Referentes   | Unidades de registo  | Unidades de numeração |
|--|--|--|-----------------------|
| A - Centralidade do currículo como veículo de conhecimento | A1 - O currículo é evocado como resposta aos problemas sociais e económicos; | <p>“Por <i>direito à educação</i> entende-se o direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social.”</p> <p>“O sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso sócial”</p> <p>“Promover, no que concerne aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correcção das assimetrias locais;”</p>   | 3                     |
|  | A2 - O currículo é valorizado como um recurso económico;                     |  | 0                     |
|  | A3 - A principal função da educação é a formação de trabalhadores.           | <p>“Assegurar uma adequada formação orientada para o trabalho, levando em conta a vocação, os interesses e a capacidade de cada um;”</p> <p>“Promover a aquisição dos conhecimentos para o prosseguimento dos estudos, a formação profissional para inserção na vida activa”</p> <p>“Quem tiver concluído o Ensino Básico e não pretender prosseguir os estudos no Ensino secundário tem acesso à frequência de acções de formação técnica e tecnológica com duração nunca superior a um ano. A frequência das acções referidas no número anterior certificará o formando como trabalhador qualificado.”</p> | 3                     |
| <b>Sub-total</b>   |  |  | <b>6</b>              |

Anexo

|   |  |  |          |
|---|--|--|----------|
| B - Privatização de serviços                                | B1 - Valorização da iniciativa privada;  | <p>“Ao Estado incumbe a responsabilidade de criar e manter as instituições da Educação Pré-Escolar abarcadas pela rede pública e apoiar as instituições privadas e comunitárias do mesmo tipo”</p> <p>“O ensino particular e cooperativo, enquanto eternação da liberdade de ensino, tem um lugar importante na arquitectura do sistema educativo.”</p>  | 2        |
|   | B2 - Direito de escolha;   | <p>“É reconhecida a liberdade de ensino, nos termos da Constituição da República”</p> <p>“Promover a participação de toda a população, designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros actores do processo de educação, na definição da política educativa e na administração escolar;”</p> <p>“A iniciativa e a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educativo cabem a entidades públicas e privadas.”</p> <p>“Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo podem adoptar planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino público ou adoptar planos e programas próprios, desde que observem os requisitos do número anterior e sejam os mesmos aprovados pelo Ministério responsável pela educação.”</p> | 4        |
|   | B3 - Evocação da educação como um serviço público de gestão privada;   |  | 0        |
|   | B4 - Diminuição da interferência do Estado.  |  | 0        |
|   | <b>Sub-total</b>   |  | <b>6</b> |
| C - Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos | C1 - Organização do sistema educativo próxima dos países ocidentais (ciclos de ensino, idade escolar, modelo de sala de aula, organização curricular). | <p>“O Ensino Básico desenvolve-se ao longo de 9 anos de escolaridade e organiza-se em três ciclos”</p> <p>“O ensino secundário compreende os 10º, 11º e 12º ano.</p>   | 3        |

|   |  |  |          |
|---|--|--|----------|
|   |  | <p>2. O ensino secundário desenvolve-se em dois sentidos:</p> <p>a) Via geral ou ensino geral, integrando cursos dirigidos primacialmente para o prosseguimento dos estudos;</p> <p>b) Via técnico-profissional, integrando cursos dirigidos primacialmente para a inserção na vida activa.”</p> <p>“No ensino superior são conferidos os seguintes graus académicos:</p> <p>a) Licenciado;</p> <p>b) Mestre;</p> <p>c) Doutor.”</p> |          |
| <b>Sub-total</b>  |  |  | <b>3</b> |
| D - Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma | D1 - Evocação da necessidade de descentralização;  | <p>“Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e actividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país.”</p> <p>“A acção do Ministério responsável pela coordenação da política educativa desenvolve-se a nível da Administração central e local, devendo ser fomentada uma adequada política de descentralização e desconcentração das respectivas unidades orgânicas.”</p>                            | 2        |
|   | D2 - Evocação da necessidade/importância da reforma educativa;   |  | 0        |
|   | D3 - Incentivo à utilização de turmas multi-classe e trabalho por turnos.  |  | 0        |
| <b>Sub-total</b>  |  |  | <b>2</b> |
| E - Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada                          | E1 - Valorização da qualidade;   |  | 0        |
|   | E2 - Evocação de termos importados do mundo económico (e.g. competitividade, eficácia, eficiência, performance); | <p>“A administração dos estabelecimentos de ensino oficiais deve pautar-se pelos princípios da democraticidade, participação e racionalidade”</p> <p>“No planeamento e implantação da rede escolar, devem-se considerar os seguintes parâmetros: (...) f) A racionalidade;”</p>  | 2        |



Anexo

|   |   |   |          |
|---|---|---|----------|
|   | E3 - Evocação de uma abordagem por competências e reforço dos conteúdos;  |   | 0        |
|   | E4 - Evocação da aprendizagem ao longo da vida;                           | <p>“A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da acção educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter”</p> <p>“Provocar uma fecunda insatisfação cultural e profissional, por forma a lograr o aperfeiçoamento permanente das pessoas.”</p> | 2        |
|   | E5 - Definição das funções atribuídas à educação e aos diferentes atores; |   | 0        |
|   | E6 - Foco na educação obrigatória e na educação das meninas.              | <p>“Garantir a ambos os sexos a igualdade de oportunidades;”</p> <p>“O ensino básico é universal e obrigatório”</p> <p>“No planeamento e implantação da rede escolar, devem-se considerar os seguintes parâmetros:</p> <p>a) A obrigatoriedade do ensino básico;”</p>   | 3        |
| <b>Sub-total</b>  |   |   | <b>7</b> |
| F - <i>Retylerização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum | F1 - Evocação da avaliação estandardizada e performativa;                 | “A transição do aluno para qualquer ano de escolaridade na educação escolar está sempre dependente da avaliação positiva das suas capacidades e do seu desempenho”  | 1        |
|   | F2 - Evocação de testes/exames de âmbito nacional para os alunos;         | <p>“Os alunos do ensino básico, no fim de cada ciclo, estão sujeitos ao exame nacional”</p> <p>“Os alunos do ensino secundário estão igualmente sujeitos à realização do exame nacional no último ano.”</p>   | 2        |
|   | F3 - O currículo é definido como um plano;                                |   | 0        |

|  |  |   |           |
|--|--|---|-----------|
|  | F4 - O currículo é normativo e definido pela Administração Central;  | “A responsabilidade pela coordenação de toda a política relativa ao sistema educativo cabe a um Ministério especialmente vocacionado para tal.” | 1         |
|  | F5 - O currículo é definido pelos resultados.  |   | 0         |
| <b>Sub-total</b>                         |  |   | <b>4</b>  |
| G - Balcanização do conhecimento escolar | G1 - Organização curricular insular (disciplinas) - destaque para disciplinas como a matemática, a língua portuguesa, a língua inglesa, o empreendedorismo e as TIC; |   | 0         |
|  | G2 - Organização curricular conectiva (competências) – destaque para os <i>life skills</i> e a educação para a cidadania.  |   | 0         |
| <b>Sub-total</b>                         |  |   | <b>0</b>  |
| <b>Total</b>                             |  |   | <b>28</b> |

### Análise de conteúdo do Plano Nacional de Acção da Educação para Todos [PNAEPT]

| Categorias   | Referentes   | Unidades de registo   | Unidades de numeração |
|--|--|---|-----------------------|
| A - Centralidade do currículo como veículo de conhecimento | A1 - O currículo é evocado como resposta aos problemas sociais e económicos; |   | 0                     |
|  | A2 - O currículo é valorizado como um recurso económico;                     | <p>“A formação Profissionalizante de jovens e adultos que terminam o ensino básico e que não conseguem prosseguir os estudos, assim como aos Jovens das Escolas Madrassas, e os estudantes dos fins de ciclo do Ensino secundário que não conseguem prosseguir estudos mais avançados. Nesta formação serão contemplados os jovens com idade a partir dos 14 anos e sem formação, aos quais serão proporcionados formações nas diferentes profissões liberais e informais com possibilidades de acesso ao crédito;”</p> <p>“Os problemas de alfabetização, de formação profissional e de inserção dos jovens permanecem muito preocupantes. Com efeito, é necessário completar as intervenções em curso através de operações que tendo em conta o carácter prioritário do ensino básico ponham o acento tónico sobre a preparação dos jovens para a realização duma actividade que possa ser geradora de rendimento.”</p> | 2                     |
|  | A3 - A principal função da educação é a formação de trabalhadores.           | <p>“Os problemas de alfabetização, de formação profissional e de inserção dos jovens permanecem muito preocupantes. Com efeito, é necessário completar as intervenções em curso através de operações que tendo em conta o carácter prioritário do ensino básico ponham o acento tónico sobre a preparação dos jovens para a realização duma actividade que possa ser geradora de rendimento”</p> <p>“Augmenter le budget de l'enseignement technique et professionnel”</p>  | 3                     |

|   |  |   |          |
|---|--|---|----------|
|   |  | “Garantir aos Jovens e adultos menos favorecidos uma educação de base e formação profissional adaptados as suas necessidades pessoais fundamentais e à realidade sócio-económica do meio, flexível no seu modo de intervenção, apoiando-se numa dinâmica de parceria permitindo assegurar uma melhor inserção na vida activa e uma melhor participação no desenvolvimento.” |          |
| <b>Sub-total</b>  |  |   | <b>5</b> |
| B - Privatização de serviços                                | B1 - Valorização da iniciativa privada;  | “As colectividades de base devem assumir correctamente o desenvolvimento da Educação na base, conforme os poderes que lhes serão transferidos pela lei, em consolidação da experiência de descentralização regional dos serviços da educação já iniciada.”  | 1        |
|   | B2 - Direito de escolha;   |   | 0        |
|   | B3 - Evocação da educação como um serviço público de gestão privada;   |   | 0        |
|   | B4 - Diminuição da interferência do Estado.  | “Excessiva centralização dos serviços administrativos;”<br><br>“participação substancial das comunidades no financiamento do programa como resultado de tomada de consciência da sua importância; participação acrescida dos parceiros sociais assegurada.”   | 2        |
| <b>Sub-total</b>  |  |   | <b>3</b> |
| C - Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos | C1 - Organização do sistema educativo próxima dos países ocidentais (ciclos de ensino, idade escolar, modelo de sala de aula, organização curricular). |   | 0        |
| <b>Sub-total</b>  |  |   | <b>0</b> |

Anexo

|   |   |   |          |
|---|---|---|----------|
| D - Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma | D1 - Evocação da necessidade de descentralização;                         | <p>“Encontramos no sistema uma excessiva centralização dos serviços administrativos e uma fraca dinâmica nos gestores (...)”</p> <p>Reforço das capacidades institucionais e operativas através de: desconcentração e descentralização</p> <p>“A volta disso estão indicadas outras orientações a saber: a descentralização/desconcentração da gestão da educação;”</p>   | 3        |
|   | D2 - Evocação da necessidade/importância da reforma educativa;            | <p>“Inovação e desenvolvimento de um currículo de educação de base integrado: elaboração, experimentação, implementação e generalização;”</p> <p>“O sistema educativo da Guiné-Bissau está numa fase de reformas. Sua estrutura actual compreende duas vertentes: formal e não formal; cinco níveis de ensino (...)”</p> <p>“A reforma do ensino básico em curso consiste na uniformização dos ciclos do ensino básico elementar e complementar num ciclo único de seis anos de escolaridade obrigatório para todos.”</p> <p>“O referido plano para ser credível deverá ser acompanhado de uma política vigorosa de comunicação, de uma larga concertação para levar à mobilização de toda a comunidade educativa em torno das grandes reformas apoiadas pelos parceiros do desenvolvimento.”</p> | 4        |
|   | D3 - Incentivo à utilização de turmas multi-classe e trabalho por turnos. |   | 0        |
| <b>Sub-total</b>  |   |   | <b>6</b> |
| E - Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada                          | E1 - Valorização da qualidade;  | <p>“A qualidade dos professores do ensino básico, recrutados na sua maioria com o nível académico de instrução primária, continua a ser uma grande preocupação.”</p> <p>“De se referir que os salários, por serem baixos, não retêm e nem atraem</p>  | 10       |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>as competências necessárias à melhoria da qualidade do sistema.”</p> <p>“A materialização do direito à educação que obriga o Estado a uma democratização do sistema, supõe a garantia de uma educação de qualidade para todos. As medidas para promover a igualdade e equidade implica a adopção de critérios justos e coerentes na afectação de todos os recursos necessários à realização de uma aprendizagem de qualidade (...).”</p> <p>“definição dos critérios de qualidade para melhor utilização e afectação dos recursos visando conseguir novos recursos;”</p> <p>“Viser un ratio de 40 élèves par maître, par souci d'efficience et de qualité”</p> <p>“Melhorar o acesso universal do ensino de base, criando condições aos alunos de terminarem a sua escolaridade; proporcionando a todos os cidadãos guineenses a aquisição de conhecimentos essenciais para a prossecução dos estudos, a formação profissional ou inserção na vida activa.”</p> <p>“criação de condições mínimas e indispensáveis a melhoria da qualidade da educação.”</p> <p>“Melhoria de qualidade de alfabetização e educação de adultos em parceria com os diferentes sectores e intervenientes “</p> <p>“A volta disso estão indicadas outras orientações a saber: (...) a educação de qualidade para todos (igualdade e equidade);”</p> <p>“Adequar o número de horas lectivas anual as exigências do currículo integrado do Ensino Básico.”</p> |  |
|--|--|--|--|

|  |   |  |           |
|--|---|--|-----------|
|  | <p>E2 - Evocação de termos importados do mundo económico (e.g. competitividade, eficácia, eficiência, performance);</p> | <p>“Uma tal abordagem permite contribuir para um desenvolvimento mais harmonioso e equilibrado do sistema educativo no seu conjunto e a melhoria da sua eficácia externa.”</p> <p>“Apesar dos progressos quantitativos registados, inúmeros problemas afectam o sistema educativo quanto a sua eficácia interna e qualidade”</p> <p>“ A fraca taxa de retenção e a fraca eficácia interna do sistema que daí resulta é agravada pela taxa média de repetência relativamente importante, na ordem de 23%. Em oito anos, somente 25% dos alunos atingem o nível da 6ª classe. Por isso o custo da formação de um aluno é de 2,6 vezes mais elevado do que poderia teoricamente ser.”</p> <p>“O sistema educativo é ainda pouco performante devido às insuficiências em termos de infra-estruturas, à baixa qualificação do corpo docente e à penúria de material didáctico adequado”</p> <p>“O princípio de garantia dos direitos à educação para todos os cidadãos implica a necessidade do Governo mobilizar a participação de todos os actores numa parceria larga, eficaz e bem organizada, para permitir que os recursos disponíveis dos diversos actores e parceiros possam ser investidos sem entraves no sistema educativo.”</p> <p>“Trata-se de, no quadro dos projectos de escola e de estabelecimentos de formação, e na base de uma pesquisa/acção eficazes sobre os factores de qualidade, promover uma escola performante onde todos os aprendizes são ajudados a ter êxito e a avançar o máximo possível nas aprendizagens.”</p> <p>“desenvolvimento de uma cultura de manutenção e de racionalização.”</p> <p>“melhorada a qualificação e a performante dos Inspectores e Formadores</p> | <p>15</p> |
|--|---|--|-----------|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>no sistema; melhoradas as condições de trabalho do pessoal docente e de outras estruturas de apoio ao sistema.”</p> <p>“Gestão racionalizada do espaço pedagógico, ano lectivo, pessoal docente e programas do Ensino Básico.”</p> <p>“Promover para todos as mais elevadas normas de performance (qualidade)</p> <p>“esses problemas prendem-se com o acesso, com a qualidade e performance, com a gestão e financiamento do sistema.”</p> <p>“aplicação de uma política de optimização da gestão centrada nas seguintes actividades: recrutamento, procedimento orçamental, logísticas, movimento do pessoal, calendário escolar;”</p> <p>“desenvolvimento de uma cultura de manutenção e de racionalização.”</p> <p>“A volta disso estão indicadas outras orientações a saber: (...) Promover para todos as mais elevadas normas de performance (qualidade); gestão transparente e eficaz (responsabilidade).”</p> <p><b>“Resultados esperados:</b> O Programa desenrola com relativa garantias e em matéria de recursos necessários para a sua eficiência até 2007”</p> |  |
|--|--|--|--|



Anexo

|  |   |  |    |
|--|---|--|----|
|  | E3 - Evocação de uma abordagem por competências e reforço dos conteúdos;  | <p>“Promoção da abordagem de currículo integrado do ensino básico fundamental; desenvolvimento curricular das competências de base transversais; sistema de avaliação pertinente, eficiente e adaptado aos objectivos do currículo integrado.”</p> <p>“Dotar todos os cidadãos de conhecimentos e competências de base fundamentais para a vida sem discriminação de géneros, origem social, cultural ou outras diferenças.”</p> <p>“Desenvolvimento curricular das competências de base transversais.”</p>  | 3  |
|  | E4 - Evocação da aprendizagem ao longo da vida;                           | “Conjugados os esforços, criadas as necessárias sinergias poderemos de facto ultrapassar inúmeras barreiras e atingir uma educação de qualidade para todos e ao longo de toda a vida.”   | 1  |
|  | E5 - Definição das funções atribuídas à educação e aos diferentes atores; | “A política Educativa da Guiné-Bissau é, por um lado, inspirada nas conclusões e recomendações das conferências internacionais (Jomtien 90, Dakar 2000) e, por outro lado, nas conferências regionais (MINEDAF-VI; 46ª sessão geral de CONFEMEN, Conferencia Pan Africana sobre a Educação das raparigas).”  | 1  |
|  | E6 - Foco na educação obrigatória e na educação das meninas.              | <p>“Estes dados sugerem a necessidade de uma séria e rápida intervenção no ensino básico de forma a reduzir as disparidades entre os sexos.”</p> <p>“Affecter des ressources conséquentes à l'effet d'assurer l'équité en faveur de l'éducation des filles et l'alphabétisation/formation des femmes en éliminant les discriminations.”</p> <p>“Garantir a igualdade de acesso e de oportunidades no ensino primário obrigatório e gratuito à todas as crianças”</p> <p>“promoção da escolarização das raparigas”</p> <p>“Orientações políticas e medidas operacionais de apoio à escolarização das raparigas disponíveis; Escolas oferecem condições satisfatórias as</p> | 11 |

|   |   |   |           |
|---|---|---|-----------|
|   |   | <p>necessidades específicas das raparigas; Taxas brutas de escolarização das raparigas passa de 54,6% em 99/00 para 69,7% em 03/05, 84,9% em 2006/2010 e 100% em 2011/2015”</p> <p>“O acesso das raparigas à escola e sua retenção melhorada; envolvimento das comunidades na escolarização das raparigas efectivado; os preconceitos sobre a escolarização das raparigas eliminados.”</p> <p>“Criação de condições atractivas que estimulem o ingresso da camada feminino à docência; criação de incentivos para a retenção do efectivo docente feminino.”</p> <p>“Adopção de políticas favoráveis a escolarização das raparigas; desenvolvimento de condições físicas das escolas favoráveis as necessidades específicas das raparigas; adopção de um plano de acção específico para as zonas de fortes disparidades;”</p> <p>“Desenvolvimento de um programa de IEC em matéria de escolarização das raparigas e desenvolvimento sustentável.”</p> <p>“O Diagnóstico da EPT evidencia situações/problemas no sistema, quanto a realização dos direitos de todos à uma Educação de base”</p> <p>“garantia do direito a educação para todos os cidadãos sem discriminação de qualquer natureza”</p> |           |
| <b>Sub-total</b>  |   |   | <b>41</b> |
| F - <i>Retylerização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum | F1 - Evocação da avaliação estandardizada e performativa; | <p>“Sistema de Avaliação inadequado;”</p> <p>Criação de um mecanismo de seguimento e avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos.</p>   | 2         |

Anexo

|           |   |  |   |
|-----------|---|--|---|
|           | F2 - Evocação de testes/exames de âmbito nacional para os alunos;   | <p>“Os exames nacionais cujos resultados poderiam demonstrar anualmente o rendimento escolar, não são realizados a anos, quedando as escolas a possibilidade de elaborarem os seus próprios testes.”</p> <p>“O Desenvolvimento dos sistemas nacionais de avaliação devem ser visto no âmbito de uma parceria envolvendo os diferentes actores ao nível do país, com vista a uma maior sinérgia nos esforços e a utilização das possibilidades oferecidas no quadro da Confemen e PASEC instituições às quais a Guiné-Bissau faz parte, e a expertise do Banco Mundial.”</p> <p>“Desenvolver sistemas nacionais de avaliação externa da qualidade educativa, para serem aplicados a alunos de todos os níveis e tipos de ensino, por forma a estabelecer critérios nacionais de medição da qualidade educativa dos resultados que o sistema educativo obtem em todas as escolas do território nacional”</p> | 3 |
|           | F3 - O currículo é definido como um plano;                          | “Com vista a melhorar o processo de ensino/aprendizagem, deve ser dada uma particular atenção à aplicação de um currículo pertinente, a um bom dispositivo de avaliação e de remediação, a um sistema de reforço permanente das competências dos professores, e ao ambiente da escola.”  | 1 |
|           | F4 - O currículo é normativo e definido pela Administração Central; |  | 0 |
|           | F5 - O currículo é definido pelos resultados.                       | “Apesar de existir uma experiência satisfatória no domínio de seguimento e avaliação de projectos e programas (BAD, Banco Mundial, Jica... ASDI, UNICEF, FNUAP...) o Ministério da Educação até a data presente não dispõe de estruturas nem de equipas técnicas para o seguimento dos resultados das aprendizagens escolares não obstante ser membro da CONFEMEN que na ocasião do balanço do PREPT, Dakar 2000, exortou a realização do MLA em quase todos os países.”   | 1 |
| Sub-total |   |  | 7 |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| G - Balcanização do conhecimento escolar | G1 - Organização curricular insular (disciplinas) - destaque para disciplinas como a matemática, a língua portuguesa, a língua inglesa, o empreendedorismo e as TIC; | <p>“Elevação do nível de ensino das matemáticas e das ciências e técnicas”</p> <p>“Introdução e Promoção da Utilização das novas Tecnologias através de; Utilização da NTIC como canais de melhoria dos processos de ensino aprendizagem e de Educação e formação à distância;”</p>   | 2 |
|  | G2 - Organização curricular conectiva (competências) – destaque para os <i>life skills</i> e a educação para a cidadania.  | <p>“Concepção tradicional e convencional da educação da pequena infância entendida unicamente como jardim da infância e creches não como centro de educação e de protecção que integra as dimensões de nutrição, saneamento básico e de prevenção contra as endemias.”</p> <p>“Não integração no currículo escolar da perspectiva género;<br/>Não integração da educação sanitária no currículo escolar;<br/>(...)<br/>Inexistência da abordagem da cultura da paz no sistema de ensino em geral (educação para a cidadania);<br/>Incipiente abordagem de aspectos ligados à saúde preventiva (HIV/SIDA e doenças sexualmente transmissíveis);”</p> <p>“Para além das aptidões profissionais, a formação desenvolverá conteúdos ligados à aquisição de destreza em cálculo lógico e aptidões linguísticas, e ainda conhecimentos sobre aspectos do meio ambiente, saúde, nutrição a cultura para paz;”</p> <p>“capacidade nacional em matéria de edição de manuais escolares e literaturas para a Educação Preventiva;”</p> <p>“Promoção da abordagem de currículo integrado do ensino básico fundamental;”</p> | 6 |

Anexo

|           |  |  |    |
|-----------|--|--|----|
|           |  | “Desenvolvimento de um programa de IEC em matéria de escolarização das raparigas e desenvolvimento sustentável.” |    |
| Sub-total |  |  | 8  |
| Total     |  |  | 72 |

### Análise de conteúdo do Programa da Cooperação Portuguesa [PCOP]

| Categorias  | Referentes   | Unidades de registo | Unidades de numeração |
|---|--|---------------------|-----------------------|
| A - Centralidade do currículo como veículo de conhecimento                        | A1 - O currículo é evocado como resposta aos problemas sociais e económicos;   |                     | 0                     |
|   | A2 - O currículo é valorizado como um recurso económico;   |                     | 0                     |
|   | A3 - A principal função da educação é a formação de trabalhadores.   |                     | 0                     |
| <b>Sub-total</b>  |  |                     | <b>0</b>              |
| B - Privatização de serviços  | B1 - Valorização da iniciativa privada;  |                     | 0                     |
|   | B2 - Direito de escolha;   |                     | 0                     |
|   | B3 - Evocação da educação como um serviço público de gestão privada;   |                     | 0                     |
|   | B4 - Diminuição da interferência do Estado.  |                     | 0                     |
| <b>Sub-total</b>  |  |                     | <b>0</b>              |
| C - Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos                       | C1 - Organização do sistema educativo próxima dos países ocidentais (ciclos de ensino, idade escolar, modelo de sala de aula, organização curricular). |                     | 0                     |
| <b>Sub-total</b>  |  |                     | <b>0</b>              |
| D - Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma | D1 - Evocação da necessidade de descentralização;  |                     | 0                     |
|   | D2 - Evocação da necessidade/importância da reforma educativa;   |                     | 0                     |

Anexo

|   |  |  |          |
|---|--|--|----------|
|   | D3 - Incentivo à utilização de turmas multi-classe e trabalho por turnos.  |  | 0        |
| <b>Sub-total</b>  |  |  | <b>0</b> |
| E - Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada  | E1 - Valorização da qualidade;   | <p>“Contribuir para a qualidade e relevância da educação na Guiné-Bissau, no quadro do Plano Sectorial e das políticas de desenvolvimento”</p> <p>“Melhorar a qualidade da formação inicial de professores nas 4 Unidades que integram a Escola Superior de Educação”</p> <p>“Melhorar a cobertura e qualidade da Educação de Infância e do Ensino Pré-Escolar”</p> <p>“ Melhorar a qualidade do Ensino Básico e do Ensino Secundário através da formação contínua de professores”</p> | 4        |
|   | E2 - Evocação de termos importados do mundo económico (e.g. competitividade, eficácia, eficiência, performance); |  | 0        |
|   | E3 - Evocação de uma abordagem por competências e reforço dos conteúdos;   |  | 0        |
|   | E4 - Evocação da aprendizagem ao longo da vida;  |  | 0        |
|   | E5 - Definição das funções atribuídas à educação e aos diferentes atores;  |  | 0        |
|   | E6 - Foco na educação obrigatória e na educação das meninas.   |  | 0        |
| <b>Sub-total</b>  |  |  | <b>4</b> |
| F - <i>Retylerização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum | F1 - Evocação da avaliação estandardizada e performativa;  |  | 0        |
|   | F2 - Evocação de testes/exames de âmbito nacional para os alunos;  |  | 0        |

|  |  |  |          |
|--|--|--|----------|
|  | F3 - O currículo é definido como um plano;   |  | 0        |
|  | F4 - O currículo é normativo e definido pela Administração Central;  |  | 0        |
|  | F5 - O currículo é definido pelos resultados.  |  | 0        |
| <b>Sub-total</b>                         |  |  | <b>0</b> |
| G - Balcanização do conhecimento escolar | G1 - Organização curricular insular (disciplinas) - destaque para disciplinas como a matemática, a língua portuguesa, a língua inglesa, o empreendedorismo e as TIC; | <p>“Promover o acesso e o uso da Língua Portuguesa pela comunidade educativa”</p> <p>“15 professores do "ano zero" da Escola Superior de Educação (ESE), das cadeiras de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação para a Cidadania, capacitados a nível científico-pedagógico, cultural e ético-profissional”</p> <p>“60 professores/ano finalistas da ex-Escola Normal Superior Tchico Té, das cadeiras de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e Física e Química capacitados a nível científico-pedagógico, cultural e ético-profissional, acompanhados dos respectivos orientados de estágio”</p> <p>“80 agentes educativos/ano na Educação de Infância com competências básicas reforçadas através de formação científica, pedagógica e em Língua Portuguesa”</p> <p>“100 professores/ano do Ensino Secundário em Bissau reforçam o domínio da Língua Portuguesa através de formação contínua nos CAP”</p> <p>“60 professores/ano do Ensino Secundário em Canchungo e Gabú reforçam o domínio da Língua Portuguesa através de formação contínua nos CAP”</p> | 6        |



Anexo

|                  |   |  |           |
|------------------|---|--|-----------|
|                  | G2 - Organização curricular conectiva (competências) – destaque para os <i>life skills</i> e a educação para a cidadania. | <p>“ Promover a Educação para a Cidadania e a integração sistemática no sistema educativo dos temas de impacto transversal no desenvolvimento”</p> <p>“Conteúdos/disciplinas de Educação para a Cidadania integrados na revisão dos programas curriculares da formação inicial, Ensino Básico e Secundário”</p> <p>“Integração sistemática de conteúdos de Educação para a Cidadania e questões transversais com impacto no desenvolvimento em todas as actividades de formação conduzidas pelo Programa”</p> <p>“Programa anual de actividades da rede de Oficinas da Língua Portuguesa elaborado e implementado em conjunto com as Direcções Escolares, incluindo educação para a cidadania, sensibilização para questões transversais e actividades temáticas em parceria com outros sectores e Projectos”</p> <p>“Serviço de Biblioteca Itinerante criado para promoção da leitura e apoio a actividades de Educação para a Cidadania no interior”</p> | 5         |
| <b>Sub-total</b> |   |  | <b>11</b> |
| <b>Total</b>     |   |  | <b>15</b> |